**Colecţia *DIDACTICA***

Coperta de LILIANA BOLBOACĂ

Această carte a apărut cu sprijinul Fundaţiei pentru o Societate Deschisă - România (Open Society Foundation - România).

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale
PAMFIL, ALINA
Didactica limbii şi literaturii române pentru şcolile cu predare în limbile minorităţilor naţionale / Alina Pamfil. - Cluj-Napoca: Dacia, 2000 216 p.; 17x23,5 cm.-(Didactica) Bibiiogr.

ISBN 973-35-l05l-3 371.3:811.135.1

Referenţi ştiinţifici:
Prof univ. dr. VISTIAN GOIA, Universitatea „Babeş-Boiyai" din Cluj, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei - Metodica Predării Limbii şi Literaturii Române
Prof univ dr. ELENA VIOREL, Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj, Facultatea de Litere - Catedra de Limbă şi Literatură Germană
Conf. univ. dr. ELISABETA P^NTEK, Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei - Metodica Predării Limbii şi Literaturii Maghiare

© Copyright Editura Dacia
Str. Ospătăriei nr. 4, RO-3400, Cluj-Napoca
Tel ./fax: 064/42-96-75
E-mail: edituradacia@hotmail.ro

Lector: ŞTEFAN MELANCU Tehnoredactor: FLAVIA-MARIA ŢIMPEA
Comanda nr.4113

**ALINA PAMFIL**

# DIDACTICA LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE

## PENTRU ŞCOLILE CU PREDARE ÎN LIMBILE MINORITĂŢILOR NAŢIONALE • gimnaziu •

823809U

# CUVÂNT ÎNAINTE

Cartea se adresează profesorilor de limbă şi literatură română de la gimnaziu, din şcolile cu predare în limbile minorităților naționale.

Discursul pe care îl propunem s-a constituit în funcție de trei categorii :istincte de imperative; ele au impus: (a) adecvarea demersului didactic la oile programe; (b) configurarea unor strategii consonante cu specificul învățării hmbii române ca limbă a doua şi (c) sincronizarea parcursurilor metodologice cu orientările actuale ale didacticii limbii şi literaturii.

Realizarea unui demers consonant cu programa a însemnat aşezarea ui în cadrul modelului comunicativ-funcțional sub incidența căruia a fost situat acest obiect de studiu.

Realizarea unui demers apropriat specificului studiului limbii române ca limbă a doua a constat în conturarea unui cadru de învățare capabil să respecte şi să valorizeze identitatea culturală a elevilor, în prezentarea unor modele de învățare activă şi explicită şi în formalizarea unor strategii menite să permită depăşirea dificultăților caracteristice studiului disciplinei.

Realizarea unui demers consonant cu direcțiile actuale ale didacticii imbii şi literaturii s-a concretizat în alegerea şi / sau modelarea unor tehnici ancorate în pedagogia constructivistă şi psihologia cognitivă, pe de o parte, în teoria comunicării, poetică şi teoriile receptării textului literar, pe de altă parte.

Studiul limbii şi literaturii române ca limbă a doua a fost aşezat, în paginile acestei cărți, sub semnul comunicării. Semnul se regăseşte, în structura cărții, la două niveluri: (a) la nivelul principiilor ce informează demersurile didactice, principii formulate în partea întâi, şi (b) la nivelui secțiunilor centrale, organizate în funcție de cele două dimensiuni

fundamentale ale actului comunicării, comprehensiunea textului şi producerea de text.

Gândit astfel, textul lucrării se deschide printr-un capitol intitulat *Repere,* capitol ce îşi propune să circumscrie statul disciplinei şi cadrul metodologic al predării ei. Statutul este definit din punctul de vedere al formării competenței de comunicare sau, mai exact, al componentelor vizate prioritar de studiul limbii a doua în gimnaziu; e vorba de componenta verbală, cognitivă, literară, socio-culturală şi afectivă. Următoarea secvență defineşte principiile „didacticii comunicării", principii pe care le putem rezuma în termenii abordării limbii ca instrument fundamental al comunicării interumane, în termenii abordării literaturii ca formă de dialog cu textul şi, prin text, cu ceilalți şi cu sine însuşi, şi în termenii deschiderii orei de limbă şi literatură română spre ora de limbă şi literatură maternă. Condițiile realizării unor demersuri informate de aceste principii sunt discutate în secțiunea a treia din două perspective; prima vizează crearea unor contexte de învățare capabile să transforme clasa de elevi într-un spațiu al încrederii, empatiei şi respectului, într-un micro-climat democratic; cea de-a doua prezintă modelele învățării explicite, modele ce pot structura generos şi coerent procesele de predare-învățare.

Partea a doua a cărții, intitulată *Comprehensiunea textului,* este compusă din două capitole: primul abordează problema comprehensiunii textului în general, fie el literar sau non-literar, cel de-al doilea vizează exclusiv înțelegerea textului literar.

*Capitolul întâi începe* prin definirea caracteristicilor lecturii în limba a doua şi prin definirea triunghiului didactic al lecturii, format din cititor, text şi context. După o descriere succintă a variabilelor triunghiului, descriere ce privilegiază cititorul şi procesele de comprehensiune pe care le desfăşoară în actul lecturii, discuția se va orienta înspre evidențierea aspectelor specifice ale înțelegerii în limba a doua, în cazul elevilor de gimnaziu. Secvențele capitolului vor urmări prezentarea unor strategii variate şi operaționale, menite să asigure comprehensiunea rapidă şi corectă a textului la toate nivelurile: de la nivelul unităților care îl compun (cuvânt, propoziție, grup de propoziții) şi până la cel al sensului global. Toate metodele prezentate în acest capitol şi specificate în

anexe urmăresc consecvent dobândirea autonomiei în lectură. Ne referim la seriile exercițiilor de intensificare a ritmului lecturii sau la cele de învățare a indicilor de referință, dar şi la demersuri didactice complexe ce urmăresc învățarea unor strategii de comprehensiune (strategii de deducere a sensului cuvintelor şi expresiilor necunoscute, de identificare a ideilor principale, de rezumare sau de recunoaştere a structurii globale a textelor).

*Capitolul al doilea* este consacrat, aşa cum am afirmat, studiului textului literar. Secvențele ce îl compun încep prin a circumscrie perspectivele din care demersul didactic abordează literatura, şi anume explicația, comprehensiunea şi interpretarea de text. Următoarea secțiune oferă o serie de variante de structurare a activităților orientate înspre comprehensiunea nivelului literal al operelor. Metodele descrise sunt unele tradiționale, precum explicarea cuvintelor necunoscute sau verificarea înțelegerii prin întrebări, altele mai puțin canonice, ca de pildă deschiderea studiului textelor prin configurarea unor câmpuri lexicale, prin circumscrierea orizontului de aşteptare al cititorului sau prin strategia lecturii anticipative. Subcapitolele următoare reiau problematica înțelegerii şi interpretării şi o specifică în funcție de caracteristicile generice ale textelor. în cadrul acestor secțiuni sunt discutate, pe de o parte, elementele de teorie literară care informează comentariul de text în gimnaziu şi, pe de altă parte, strategiile didactice prin care analiza poate fi ghidată. Textul capitolului distribuie accentele egal asupra metodelor ce valorizează experiența lecturii inocente şi asupra strategiilor prin care se asigură acuratețea conceptuală şi se încurajează pluralitatea interpretărilor.

Partea a treia, intitulată *Producerea de text,* începe prin trasarea unor repere ce pot conferi eficiență activităților de redactare. Reperele vorbesc despre necesitatea unor demersuri didactice atente la conturarea situației de comunicare, despre necesitatea unor gesturi prin care textul să fie înscris, din punct de vedere tematic, în zona de interes a elevilor sau despre necesitatea diversificării activităților de redactare. Secțiunea conține, de asemenea, prezentarea unor strategii structurate în funcție de specificul textelor pe care elevii le pot realiza în gimnaziu: textul expozitiv, cel argumentativ, jurnalul, narațiunea personală şi compunerea liberă.

în linii mari, demersul fiecărei părți parcurge următorii paşi: (a) circumscrierea cadrului conceptual şi metodologic al demersului didactic; (b) conturarea unor strategii specifice şi (c) exemplificarea lor. Exemplificarea şi algoritmizarea metodelor sunt prezente, parte în text şi parte în anexe. Opțiunea frecventă pentru această formă concisă de prezentare reflectă intenția noastră de s oferi cât mai multe instrumente de lucru. Dar prezența substanțială a anexelo se justifică şi prin dorința de a nu încărca textul propriu-zis cu formule con crete şi de a pune în lumină, în primul rând, reperele care informează traseek didact ce, repere în funcție de care profesorul va putea gândi noi strategii 5 e -ezentate in paginile acestei cărții.

A.P.

# Ca r t e a întâi

# Repere

I. Limba şi literatura română în şcolile cu predare în limbile minorităţilor naţionale: statutul şi imperativele disciplinei
1. Comunicarea şi competenţele de comunicare
2. Competenţele de comunicare şi componentele lor
II. Coordonatele unei didactici a comunicării
1. Principii
2. Metode
III. Cooperarea şi învăţarea explicită, imperative ale demersului didactic
1. Clasa: spaţiu al învăţării prin cooperare

2. Demersul didactic: proces explicit de învățare

IV. Concluzii

# I. LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ŞCOLILE CU PREDARE ÎN LIMBA MINORITĂŢILOR NAŢIONALE: STATUTUL ŞI IMPERATIVELE DISCIPLINEI

„Toată viața şi toată societatea, laolaltă cu toată cultura, sunt o chestiune de comunicare; dar sunt totodată şi una de cuminecare. [...] Comunicarea e de date, de semnale sau chiar de semnificații şi înțelesuri; cuminecarea e de subînțelesuri."

(Constantin Noica, *Comunicare şi cuminecare,* în *Cuvânt împreună despre rostirea românească)*

Comunicarea este o dimensiune fundamentală a existenței noastre individuale, sociale şi culturale şi constituie una din liniile de forță ale învățământului românesc. în spațiul lui se conturează discipline care privilegiază comunicarea şi pentru care dialogul este, deopotrivă, substanță, finalitate şi metodă. 0 astfel de disciplină este limba şi literatura română, disciplină a cărei valoare poate fi circumscrisă din perspectiva componentelor şi a mizelor ei lingvistice, culturale şi sociale.

Importanța studiului limbii şi literaturii române poate fi specificată în termenii orientării: 1. înspre cunoaşterea sistemului limbii şi înspre

dobândirea unor capacități de a o utiliza în situații diverse; 2. înspre cunoaşterea literaturii şi întâlnirea, prin intermediul ei, cu valoarea estetică şi cu reprezentările conturate istoric, social şi ideologic, reprezentări pe care textul literar le conține. Privită astfel, disciplină se defineşte prin demersuri ce vizează realizarea dialogului direct cu celălalt sau a dialogului indirect, prin cărți, cu valorile culturale ale prezentului şi trecutului. Privită astfel, disciplina şi finalitățile ei depăşesc sfera unor cunoştințe de limbă şi literatură şi vizează comportamente civice şi valori culturale.

Situat integral sub semnul dialogului, studiul limbii şi literaturii române îşi specifică valențele în funcție de statutul care i se atribuie prin raportare la celelalte discipline. Acest statut poate fi circumscris în două moduri: din exterior - din perspectiva unei posibile ordonări a disciplinelor şcolare - şi din interior - din perspectiva conținuturilor care o definesc în acord cu modelul educativ supraordonat.

Cadrarea din exterior se confruntă cu polisemantismul titulaturilor „prima / întâia limbă" (limba maternă) şi „limba a doua". Sintagma „întâia limbă" tinde să înlocuiască, în ultima perioadă, denumirea „limba maternă", în virtutea recunoaşterii dimensiunii plurietnice a unor contexte familiale; e vorba de situațiile în care *prima limbă vorbită de copil* este alta decât limba maternă. Dar sintagma „prima limbă" nu defineşte doar o situație lingvistică de ordin familial, ci şi una de ordin socio-politic. Văzută din acest punct de vedere, titulatura „prima limbă" este sinonimă cu *limba națională.* O a treia perspectivă, ce presupune o aşezare ierarhică, vizează contextul lingvistic şcolar: în cadrul lui, limba întâi este *limba de predare,* limba în care se realizează predominant învățarea.

Văzut din această perspectivă, statutul disciplinei limba şi literatura română în şcolile cu predare în limbile minorităților naționale poate fi definit în termeni de: 1. „a doua limbă", din punctul de vedere al ordinii în care copilul o învață şi al non-identității cu limba de predare a majorității disciplinelor şcolare şi de 2. „prima limbă", din punct de vedere socio-politic. Având în vedere faptul că în centrul procesului educativ se află elevul, se află formarea personalității şi identității lui culturale, propunem, pentru contextul şcolar care ne interesează (şcoli cu predare în limbile minorităților naționale), sinonimia „limba şi literatura română" - „limba a doua".

în urma acestei ierarhii, necesară şi relativă ca marea majoritatea a ordonărilor, locul didacticii disciplinei poate fi statuat ca aşezare în zona de confluență a didacticilor primei limbi şi a limbilor străine, iar specificitatea metodelor ar urma să se definească prin asemănări şi deosebiri față de ariile limitrofe.

O astfel de abordare a disciplinei este o abordare din exterior şi ea nu spune nimic despre conținuturile în funcție de care se aleg / se configurează metodele de predare. Acesta este motivul pentru care discuția se va orienta, în continuare, înspre circumscrierea conținuturilor şi finalităților disciplinei.

## 1. Comunicarea şi competenţele de comunicare

Conținuturile şi finalitățile disciplinei pot fi aşezate integral sub semnul comunicării.

Discuțiile referitoare la conceptul de comunicare sunt numeroase şi, adeseori, divergente. Alegem, din multitudinea definițiilor, varianta propusă de Sophie Moirand, întrucât reține sensul curent pe care termenul îl are în didactica limbii. Cercetătoarea numeşte comunicarea „schimb interacțional între cel puțin doi indivizi situați social, schimb care se realizează prin utilizarea de semne verbale şi non-verbale, fiecare individ putând fi, pe rând sau exclusiv, producător sau consumator al mesajului"[1].

Sintagma „indivizi situați (din punct de vedere) social" *(individus situés socialement)* ridică problema situației de comunicare, un alt concept căruia cercetătorii îi conferă amplitudine şi dimensiuni diferite. Există, pe de o parte, viziunea lingviştilor care deosebesc, de cele mai multe ori, *situația de comunicare* (explicitată de modelul lui Roman Jakobson), *de situația de discurs* (vizată de analizele de discurs) şi de *situația de enunțare* (circumscrisă de teoriile enunțării). Există, pe de altă parte, viziunea autorilor de didactici care, alături de cele trei categorii circumscrise de lingvişti, vorbesc şi de *situație de învățare, situație de predare, situație de formare*[2] *; situație autentică, simulată, şcolară, extraşcolară, situație de lectură, de scriere* etc.

Note:
[1] Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Hachette, Paris, 1990, pp. 9-l0.
Note:

Fără a minimaliza importanța discuțiilor referitoare la problematica situației de comunicare, considerăm că perspectiva stilizată propusă de Sophie Moirand merită reținută, întrucât ea poate informa nu numai actul didactic / situația didactică de comunicare, ci şi actele de comunicare pe care elevii le realizează în cadrul lecțiilor, mesajele scrise pe care le decodează şi / sau le compun.

Autoarea cadrează spațiul conceptual al situației de comunicare prin întrebări precum: *Cine vorbeşte? Cui i se adresează? Cine comunică? în prezența cui? Despre ce comunică? Unde? Când? Cum? Cu ce scop? Care sunt relațiile între cei care comunică? Dar între cei care comunică şi ceea ce este comunicat? Care sunt relațiile între ce se comunică şi locul unde se comunică? Dar relația între ce se comunică şi când se comunică?*[3] etc.

Gestul de a circumscrie problematica situației de comunicare prin întrebări poate apărea restrictiv; el promite însă eficiență, prin chiar simplitatea lui, şi este justificat de o realitate în care obiectivele cercetărilor şi teoriilor în didactică diferă substanțial de obiectivele lingviştilor.

Acestea sunt motivele pentru care propunem definiția comunicării şi seria de întrebări ce cadrează situația de comunicare drept puncte de plecare în proiectarea şi realizarea lecțiilor de limbă şi literatură română. Propunerea noastră are în vedere orientarea prioritară a acestei discipline, în şcolile cu altă limbă de predare decât româna, înspre crearea unor competențe de comunicare autentice. Propunerea noastră are în vedere şi faptul că, în spațiul acestei discipline, comunicarea este nu numai „mediu" al predării-învățării, ci şi „conținut" fundamental al studiului.

Programa de gimnaziu cadrează comunicarea din două perspective numite: (1) „Practica rațională şi funcțională a limbii. Comunicarea orală şi comunicarea scrisă" şi (2) „Elemente de construcția comunicării". Perspectivele vizează, pe de o parte, conştientizarea şi exersarea unor modalități şi forme de realizare a comunicării sau, cu alte cuvinte, „comunicarea în act" şi, pe de altă parte, cunoaşterea elementelor şi a mecanismelor lingvistice prin care actul comunicării se realizează. Mai mult decât atât, „lectura" (cea de-a treia componentă majoră a programei) poate fi abordată şi ea din punctul de vedere

---

[2] Vezi în acest sens Vistian Goia, *„Situația de învățare" - act de comunicare didactică,* în *Ipostazele învățării. Limba şi literatura română,* Ed. Napoca Star, Cluj, 1999, pp. 17-26.

[3] Sophie Moirand, op. *cit.,* pp. 13-l4.

al comunicării, în măsura în care întâlnirea dintre cititor şi text este interpretată ca o formă particulară a interacțiunii lingvistice: o formă în care relația „față în față" *(the face to face situation),* definitorie pentru situațiile curente de comunicare, este înlocuită cu o relație asimetrică[4].

Citită astfel, programa şcolară are ca gen proxim comunicarea, iar aspectele caracteristice interacțiunii lingvistice pot informa constant configurarea tuturor lecțiilor, la niveluri diferite:

1. la nivelul metodelor de predare-învățare, metode active, prin aplicarea cărora elevii pot deveni interlocutori reali ai profesorului şi pot dialoga între ei;
2. la nivelul conținuturilor studiate, unde cunoştințele de limbă sunt însuşite în vederea actualizării lor în comunicare şi unde variabilele actului de comunicare pot orienta activități orale, de tipul dezbaterii, interviului,

prezentării de carte, dar şi activități de analiză sau compunere de text; acestea din urmă sunt şi ele forme de dialog: dialog cu cartea, cu celălalt şi / sau cu sine însuşi[5].

Structurarea unor demersuri didactice consonante cu imperativele disciplinei presupune focalizarea strategiilor asupra dobândirii unei capacități reale de comunicare, capacitate ce poate fi specificată prin competențe distincte.

Nu reluăm aici istoria complicată a termenului de competență, denumire ce a vizat, inițial şi în mod exclusiv, competența lingvistică (înțelegerea şi aplicarea regulilor gramaticale ale sistemului limbii), denumire ce acoperă acum, alături de realități lingvistice, şi teritorii socio-psiho-culturale. Ne limităm la o definiție extrem de concisă a competenței, definiție ce poate fi redusă la două verbe, „a şti" şi „a şti să faci". Ne limităm, de asemenea, la o ierarhizare convențională, menită să facă posibilă configurarea unor demersuri didactice coerente, demersuri pe care intenționăm să le schițăm în paginile cărții.

Identificăm deci competența de comunicare cu „ansamblul cunoştințelor *(savoirs)* şi capacităților de a utiliza cunoştințele (*savoirfaire*) pe care subiectul

Note:

[4] Wolfgang Iser, *L'asymétrie entre le texte et le lecteur,* în *L'acte de lecture,* Pierre Mardaga, Bruxelles, 1985, pp. 289-315.

[5] Vezi în acest sens anexele despre interviu, prezentare de carte şi joc de rol, dar mai ales secvența *Textul şl contextul extralingvistic* din capitolul *Didactica redactării.*

le mobilizează în situația de comprehensiune sau de producere a limbajului / textului"[6].

COMPETENȚA

A şti + A şti să faci

(cunoştințe) (abilități)

Conferim conceptului de „competență de comunicare" valoarea de concept supraordonat competențelor de receptare şi de producere de text, în virtutea faptului că actul de comunicare presupune, deopotrivă, înțelegerea şi crearea de text, acțiuni ce se pot manifesta în două registre diferite: scris şi oral.

Note:

[6] Claude Simard, *Eléments de didactique du français langue première,* De Boeck şi Lancier, Montréal, 1997, p. 70.

COMPETENTELE DE COMUNICARE

COMPREHENSIUNE DE TEXT + PRODUCERE DE TEXT

Abilitățile sau capacitățile de comunicare - fețe vizibile şi măsurabile ale competențelor - pot fi conturate prin modurile în care se manifestă în registrul oral şi cel scris, prin rolurile pe care cel ce comunică le îndeplineşte.

ABILITĂȚI DE COMUNICARE

| COMPREHENSIUNE DE TEXT | PRODUCERE DE TEXT |
|---|---|
| A asculta<br>(rol de auditor) | A vorbi<br>(rol de locutor) |
| A citi<br>(rol de lector) | A scrie<br>(rol de scriptor) |

## 2. Competenţele de comunicare şi componentele lor

Competențele de receptare şi producere de text acoperă, aşa cum s-a putut vedea, o realitate mult mai complexă decât cea reprezentată de abilități. Acesta este motivul pentru care didactica defineşte competențele prin componentele lor. Prezentăm aici două variante de cadrare, prin componente, a competențelor de comunicare. Alegerea a avut în vedere atât claritatea demersurilor, cât şi orientările lor diferite.

Prima variantă pentru care am optat a fost realizată de Sophie Moirand şi orientată înspre circumscrierea competenței de comunicare în domeniul limbilor străine, iar cea de-a doua îi aparține lui Claude Simard şi este orientată înspre circumscrierea competenței de comunicare în limba maternă.

Această dublă cadrare o realizăm cu intenția de a da competenței de comunicare descriptori consonanți cu statutul de limbă a doua al disciplinei.

Autoarea studiului *Enseigner à communiquer en langue étrangère* defineşte următoarele patru componente ale competenței de comunicare:

1. *componenta lingvistică, ce* constă în cunoaşterea şi capacitatea de a utiliza modelele fonetice, lexicale, gramaticale şi textuale ale sistemului limbii;
2. *componenta discursivă,* ce constă în capacitatea de a cunoaşte şi utiliza tipuri diferite de discurs, organizarea şi funcţionarea lor în funcţie de parametrii situaţiei de comunicare;
3. *componenta referenţială,* ce constă în cunoaşterea domeniilor realităţii reflectate de limbaj;
4. *componenta socio-culturaiă,* ce constă în cunoaşterea regulilor sociale şi a normelor de interacţiune între indivizi şi instituţii, cunoaşterea istoriei culturale şi a relaţiilor dintre obiectele sociale[7].

în *Eléments de didactique du français langue première,* Claude Simard stabileşte următoarele componente:

1. *componenta verbală,* ce integrează toate componentele limbii şi conţine, la rândul ei:
   - o dimensiune lingvistică (cunoaşterea şi utilizarea aspectelor de ordin fonetic, lexical şi a celor de sintaxă a frazei);
   - o dimensiune textuală (cunoaşterea şi utilizarea regulilor şi procedeelor care asigură organizarea generală a unui text: legătura între fraze, coerenţa între părţi, structura textuală narativă, descriptivă, argumentativă, explicativă etc.);
   - o dimensiune discursivă (cunoaşterea şi utilizarea regulilor şi procedeelor care determină folosirea limbii în context: utilizarea registrelor limbii, respectarea normelor de interacţiune verbală, cunoaşterea parametrilor situaţiei de comunicare etc.);
2. *componenta cognitivă,* ce se referă la stăpânirea operaţiilor intelectuale realizate în producerea şi comprehensiunea limbajului (memorarea, diferenţierea, compararea, clasarea, inferenţa, anticiparea etc.);
3. *componenta enciclopedică,* ce se referă la cunoaşterea aspectelor lingvistice, textuale şi discursive proprii unor domenii diferite (istorie, ştiinţă, tehnică etc.);

Note:
[7] Sophie Moirand, *op.cit.,* pp. 14-20.

4. *componenta ideologică,* ce se referă la capacitatea de a te raporta şi de a reacționa la idei, valori, opinii vehiculate prin discurs;
5. *componenta literară,* ce trimite la literatură şi presupune cunoştințe şi capacități de exploatare a creativității verbale;
6. *componenta socio-afectivă,* formată dintr-o rețea de concepții, de sentimente şi de valori ce influențează comportamentul verbal al individului.

Nu vom stărui asupra denumirii componentelor, nu întotdeauna adecvate aspectelor pe care le desemnează (ne referim la atributele „ideologic" şi „enciclopedic") sau la completitudinea seriei lor (considerăm că o dimensiune metacognitivă ar fi putut face parte din ambele serii); vom încerca doar să le confruntăm şi să alegem elementele care ar putea defini problematica situației de comunicare în spațiul didacticii disciplinei care ne interesează.

Prin compararea celor două modele de reprezentare a competențelor se poate circumscrie o zonă comună, ce cuprinde componentele lingvistică, textuală şi discursivă. în acelaşi timp, se pot contura şi zone specifice, descrise de componentele referențială şi socio-culturală, în cazul didacticii limbilor străine, şi de componentele enciclopedică şi literară, în cazul didacticii limbii materne. în privința coordonatelor cognitivă şi ideologică, subliniem că ele definesc, în viziunea noastră, orice act de comunicare şi că stau, diferit dar constant, în centrul preocupărilor tuturor disciplinelor.

Pornind de la cele două reprezentări, considerăm că didactica limbii române ca limbă a doua se poate configura în jurul unui model al competenței de comunicare structurat de următoarele componente: verbală, cognitivă, literară, socio-culturală şi afectivă.

<table>
<tr><td colspan="3">Limba ca problemă în sine</td><td>Limba şi gândirea</td><td>Limba şi arta</td><td>Limba şi societatea</td><td>Limba Şi afectul</td></tr>
<tr><td colspan="3">Componenta verbală</td><td rowspan="2">Componenta cognitivă</td><td rowspan="2">Compo-nenta literară</td><td rowspan="2">Componenta socioculturală</td><td rowspan="2">Compo-nenta afectivă</td></tr>
<tr><td>Lingvistică</td><td>Textuală</td><td>Discursivă</td></tr>
</table>

Absența, din cadrul modelului, a coordonatei referențiale o explicăm prin faptul că domeniile la care se face referință în ora de limbă română sunt, în

general, familiare elevilor şi aşa este şi corect; absența coordonatei enciclopedice o justificăm prin faptul că, pe această treaptă a şcolarizării şi în cazul elevilor pentru care prima limbă este alta decât româna, se pune în primul rând problema asimilării unor cunoştințe şi capacități legate de aspectele fundamentale ale sistemului limbii şi nu problema cunoaşterii limbajelor de specialitate sau cea a exersării unor registre lingvistice diverse.

Componentele competenței de comunicare se întrepătrund continuu şi presupun grade diferite de activare a cunoştințelor. Comprehensiunea / producerea de text non-literar activează, de pildă, toate componentele verbale, dar şi componenta cognitivă. Exemplul comprehensiunii / producerii de text literar este şi mai puternic. Manifestarea componentei literare presupune existența unor cunoştințe precise şi profunde de limbă, de organizare textuală şi discursivă, dar şi abilități reale şi suple de a le folosi; mai mult decât atât, actul de interpretare sau scriere de text literar poate pretinde activarea componentei cognitive şi a celei socio-culturale şi nu se poate manifesta autentic în absența componentei afective.

Existența fenomenelor multiple şi complexe de interrelație aduce în discuție problema validității liniilor de separare ce au, fără îndoială, doza de arbitrar a tuturor demarcărilor. în plus, parcursă de o privire fascinată de literatură, seria coordonatelor poate părea cel puțin nedreaptă, cum nedrept poate apărea locul conferit componentei lingvistice, în ochii celor ce pledează în favoarea studiului limbii. Din perspectiva acestor observații, se poate încerca o reconfigurare a modelului competenței de comunicare într-o variantă concentrică: în centru s-ar situa componenta verbală, în cercul următor, componentele lingvistică, socio-culturală şi afectivă, pentru ca ultimul cerc să fie locuit integral de componenta literară.

Restructurarea nu aduce însă nici o schimbare esențială, întrucât modelul nu a fost creat pentru a exprima o ierarhie a componentelor şi, în consecință, nu trebuie citit ca atare. Virtuțile lui rezidă (a) în imaginea complexă (nu şi integrală) pe care o oferă asupra competenței de comunicare; (b) în faptul că poate întemeia o perspectivă didactică integrală asupra comunicării lingvistice şi (c) în faptul că permite luarea unor decizii legate de prioritățile fiecărei strategii în parte. Astfel, demersurile didactice pot fi orientate cu precădere înspre componenta cognitivă şi discursivă în cazul rezumării unui text literar sau non-literar, iar activitățile complementare rezumării ar putea fi alese în funcție de modul în care pun în act tocmai aceste

componente. Tot astfel, analiza de text literar presupune activarea, cu prioritate, a componentei verbale şi literare şi, în consecinţă, exerciţiile care o pot seconda vor fi alese din sfera jocurilor cu limbajul[8]. S-ar putea replica, şi pe drept cuvânt, cz asemenea alegeri se fac intuitiv. Ceea ce nu se poate face însă intuitiv este dezvoltarea integrală a competenței de comunicare; acest fapt este posibi numai prin activarea tuturor componentelor, prin analiza carențelor şi focalizarea explicită a strategiilor înspre corectarea lor. Şi este un fapt cunoscul modul în care didactica tradițională a eludat componenta afectivă sau a înregimentat componenta ideologică. Acesta este motivul pentru care pledăm pentru prezența unui model al competenței de comunicare supraordonat demersurilor didactice. Varianta concisă (şi amendabilă) pe care o propunem este următoarea:

Cunoştințe + Abilități

COMPETENȚA

COMPETENȚA DE COMUN

Note:
Claude Simard, op. c/t., p. 8.

verbală cognitivă socio-culturală afectivă

# . COORDONATELE UNEI DIDACTICI A COMUNICĂRII

Ceea ce conceptul de competentă aduce fundamenta, nou îndidactică este extinderea studiului limbii dincolo de cunoştințe, in sfera aplicam /

"""Tîas« reorientare este rezultatul opțiunii —d~ jm pentru o altă viziune asupra finalităților discipline,, viziune e ^ -,ad tlonalâ. in cadrul acestei noi abordări, obiectivele: procest u, d pm are învățare sunt cuantificate în termenii creări, unor capac,taț, de a folos, limba
3 nu in termenii cunoaşterii ei teoretice. ^„w™ llmhii române

Aceste două viziuni, prezente în succesiune ,n d,dac,,ca n b oma^ sunt replicile direcțiilor fundamentale ale didactic, limbi, n ge eml<f,e ea didactică a limbii materne, a limbii a doua sau a limbn st ame) Cela cloua
: rectii aşazâ în opoziție un tip de abordare a M* ca

un tip de abordare a *limbii* ca instrument de *comunicare.* Cea de a doua direcție domînă în mod evident didactica actuală, în «da unor voc, care semnalează riscurile de a pune în paranteza studiul atent a hmb,, şid.ao - educe la formele funcționării ei, la valoarea ei de instrument a Mai mult decât atât, cea de-a doua orientare se regara* mro pare ore măsură si in didactica literaturii. în spațiul ei, sub influența directa a teoriilor °p ărit s-a ccmturat, începând cu ani, 1975-l980, un «propun nlocuirea discursului clasic şi doct asupra operelor ş,

şi propun angajarea directă şi continuă a elevului ,n act,v,tați de interpretare

SI de producere de text literar[1].

## 1. Principii

în viziunea noastră, un model didactic coerent nu se constituie prin

antinomia, caprin complementaritatea celor două Pe®^^^eriîerdida^ot^;^ or
Văzute astfel, diferențele esențiale dintre cele trei domenii aledidartc
" imnaziu sunt diferențe de pondere ale celor doua

in didactica limbii materne ponderea o vedem aProximatl^ didactica limbii a doua
accentul să se deplaseze mspre v.ziunea comunicativ

funcțională, iar în didactica limbilor străine această perspectivă să devini dominantă.

Didactica limbii române ca limbă a doua este deci o didactică centrat; în mod explicit (nu şi exclusiv) asupra comunicării, comunicare abordată (a) îr registru oral şi scris şi (b) din perspectiva comprehensiunii şi din cea c producerii de text literar şi non-literar.

Principiile generale ale acestei didactici pot fi formulate succint îr următorii termeni: accentuarea valorii interactive a limbajului; configurarei unor strategii ce urmăresc utilizarea limbii în context; integrarea limbii vorbite şi a textelor utilitare în sfera preocupărilor constante; abordarea lecturii cî dialog cu textul, cu autorul şi cu sine însuşi; corelarea, de câte ori este posibil a cunoştințelor asimilate în ora de limbă şi literatură română cu cele asimilate în ora de limbă şi literatură maternă.

Circumscriem, în continuare, cele cinci principii, urmând ca ele să se specifice şi să se nuanțeze pe parcursul capitolelor următoare.

1. *Accentuarea rolului interactiv al limbajului, exersarea tuturo funcțiilor lui.* în cadrul abordării comunicativ-funcționale, limbajul nu mai este văzut ca obiect de studiu în sine, izolat de modurile şi registrele în care funcționează, ci ca sistem de comunicare prin care ființele umane intră îr relație unele cu altele. Obiectivele acestor interrelații variază de la intenția de a transmite informații, la cea de a influența comportamentul celuilalt sau de a exprima sentimente şi opinii. Finalitatea esențială a studiului limbii c reprezintă deci funcționarea limbajului, actualizarea tuturor funcțiilor lui îr contexte diferite. în acelaşi timp, ne simțim obligați să subliniem că, pentru c fi un instrument eficient de comunicare, limbajul trebuie cunoscut ca un sisterr cu legi proprii şi că această cunoaştere este condiția *sine qua non* a instituiri unor dialoguri reale. De aceea exersarea limbii trebuie constant şi judicios dublată de studierea ei.

strâmt al cuvântului şi frazei şi să abordeze discursul, forma „plină" sub care se prezintă, de regulă, mesajul. Varietatea discursurilor (categorii circumscrise din exterior, prin raportare la funcția limbajului - discurs informativ, expresiv, ncitativ etc.) şi a textelor (categorii definite prin raportare la structura internă - text narativ, argumentativ, expozitiv) va constitui orizontul propriu pentru organizarea conținuturilor învățării, urmând ca exercițiile lipsite de context să fie, pe cât posibil, evitate.

3. *înscrierea limbii vorbite şi a textelor utilitare (scrisoarea, articolul de ziar, reclama, prospectul etc.) în sfera demersurilor didactice.* Focalizarea atenției asupra comunicării aduce, în planul preocupărilor, alături de limba scrisă, şi limba vorbită; ea devine acum, din simplu instrument al comunicării profesor-elev sau elev-elev, obiect de studiu. Pe un alt palier, dar în aceeaşi măsură, textul literar îşi pierde supremația şi face loc şi non-literarului. Apariția jnor noi registre nu înseamnă, în viziunea noastră, şi impunerea lor în prim-planul preocupărilor, zonă care trebuie să rămână consacrată modelelor ingvistice şi culturale, modele pe care nu le poate reprezenta nici limba vorbită, nici textele utilitare. Apariția unor noi registre discursive presupune, pentru a rămâne un real câştig, distribuirea atentă a accentelor asupra oralului şi scrisului, non-literarului şi literarului şi privilegierea, în continuare, a scrisului şi literaturii.

4. *Abordarea literaturii ca orizont divers, dinamic şi deschis şi abordarea literaturii ca dialog cu textul şi, prin text, cu celălalt şi cu sine :nsuşi.* Fenomenul de extindere a conceptului de literatură dincolo de granițele genurilor canonice şi de seriile de texte ce compun patrimoniul literar trebuie să se oglindească, în primul rând, în varietatea textelor propuse elevilor de autorii de manual şi de profesor. Dar redimensionarea studiului literaturii o vedem realizată nu numai prin abordarea unor texte diverse şi compatibile cu orizontul de aşteptare al elevilor, ci şi printr-o altă abordare a lecturii, „act" înțeles şi realizat ca experiență personală sporitoare, ca dialog autentic cu textul şi, prin text, cu autorul, cu colegii şi cu sine însuşi.

este de altă natură decât raportul cu prima limbă. Diferențele vizează nu numai nivelul la care pot ajunge competențele, ci şi modul în care elevii se raportează la sistemele celor două limbi: din interiorul limbii, în cazul maternei, şi predominant din exterior, în cazul limbii a doua. Cercetările au demonstrat că valorificarea, în orele consacrate limbii a doua, a achizițiilor în maternă pot spori considerabil competențele lingvistice ale elevilor la această disciplină. Concluzia cercetării publicate de Alfredo Schifini, subliniază aportul considerabil pe care transferul de competențe lingvistice şi de cunoştințe metalingvistice din maternă îl are în învățarea limbii a doua şi formulează, printre ideile directoare ale demersurilor didactice, realizarea unor referiri la limba întâi, a unor comparații în vederea

stabilirii asemănărilor şi diferenţelor[9]. Acelaşi lucru îl sugerăm şi în cazul orelor de literatură, unde poate fi valorificată experienţa de lectură în limba maternă a elevilor. Acesta este unui din modurile în care vedem reflectat, în ora de limbă şi literatură română, dialogul lingvistic şi cultural pe care societatea românească îl realizează şi la care elevul participă în lumea din afara şcolii.

## 2. Metode

Centrată asupra problematicii comunicării şi configurată în jurul principiilor circumscrise în secţiunea anterioară, didactica limbii şi literaturii române ca a doua limbă îşi poate defini global două categorii de metode.

O primă categorie este orientată înspre dobândirea de cunoştinţe, înspre acel „a şti" al competenţei; în cadrul ei se înscriu marea majoritate a strategiilor didactice tradiţionale, reunite sub denumirea de „activităţi de asimilare de cunoştinţe" (în marea majoritate a didacticilor, inclusiv în cea românească) sau sub denumirea de „activităţi de structurare" (în didactica franceză). Din şirul acestor activităţi fac parte strategiile ce vizează formarea conceptelor gramaticale şi a noţiunilor de teorie literară, dar şi multe din metodele de interpretare de text.

O a doua categorie de metode vizează punerea în practică a cunoştinţelor sau, cu alte cuvinte, acel „a şti să faci" al competenţei; în cadrul ei se înscriu

Note:
[9] Alfredo
i,
*ssion in Multilingual, Multicultural Classrooms,* în Linda B. Gambrell şi Janice F. Almasi, *ng Engaged Reading* (ed.), International Reading Association, Newark, Delaware, 1996, 42.

ci de natură aplicativă, numite, în Canada, „exersare de discursuri ~n¡f¡cante" (*practiques de discours significantes),* în Elveția, „activități- *(activités-cadre)* sau, în Franța, „activități de eliberare" *(activités de e -ation)*[10]*.* în rama acestei a doua categorii se înscrie marea majoritate a regiilor orale de tipul interviului, dezbaterilor, jocului de rol, prezentărilor t :arte, dar şi marea majoritate a strategiilor orientate înspre realizarea ~orehensiunii în lectură şi înspre producerea de text scris.

Aceste două categorii de metode vor sta în centrul discuțiilor noastre următoarele capitole. Punerea lor în practică presupune însă asumarea, t către profesor, a unui rol specific şi distribuirea unor roluri variate elevilor.

Note: [10] Claude Simard, *op. cit.,* p. 36.

| Cunoştinţe | Abilităti |
| --- | --- |
| Metode de asimilare de cunoştinţe | Metode de exersare a unor discursuri semnifi cânte |

# III. COOPERAREA ŞI ÎNVĂŢAREA EXPLICITĂ, IMPERATIVE ALE DEMERSULUI DIDACTIC

## 1. Clasa - spaţiu al cooperării

O didactică a comunicării pretinde nu numai un set de metode şi principii, ci şi o anume conduită a profesorului şi relații profesor-elev şi elev-elev specifice. Prin stilizare, genul proxim al atitudinii profesorului şi al dialogului din clasă ar putea fi identificate cu generozitatea; şi asta, pentru că atitudinea profesorului şi dialogul elevilor presupun înțelegerea şi susținerea celuilalt, acordare de credit, dar şi implicare critică, reflecție asupra activității proprii şi a muncii partenerului, în vederea unei conlucrări sporitoare.

Conturarea raportului profesor-elev poate porni de la definirea statutului elevului ca „ucenic în ale gândirii" *(appretice in thinking)*[11]. Sintagma sintetizează viziunea lui Rugoff, viziune întemeiată pe lucrarea *Mind in society...* a lui Vygotsky, cercetător pentru care dezvoltarea intelectuală înseamnă trecere de la un prim nivel, cel al învățării ghidate, spre un nivel superior, cel al învățării independente.

Importantă în dezvoltarea elevului este nu numai ghidarea tacită sau explicită, realizată de profesor, ci şi colaborarea cu profesorul sau cu un coleg mai performant în domeniu. Cele două componente - colaborare / participare şi ghidare - sunt reunite de Rugoff în sintagma „participare ghidată" *(guided participation)-,* ea desemnează un demers didactic ce constă în realizarea unui proces colaborativ, proces a cărui virtute este de a „construi punți" între cunoştințele şi abilitățile pe care elevul le are la un moment dat şi cele pe care urmează să le dobândească[12]. Dar un asemenea demers realizează punți nu numai între un pas şi altul al înțelegerii, ci şi între elevi şi profesorul care ghidează colaborarea, pe de o parte, şi între toți elevii implicați în acelaşi proces, pe de alta. în felul acesta, clasa poate deveni un spațiu intersubiectiv, dinamic şi deschis, o comunitate a celor ce învață împreună.

Note:

11 B. Rugoff, *Apprenticeship in thinking, Cognitive deveiopment in social context,* Oxford Univer- sity Press, New York, 1991, p. 7.

12 *Ibidem,* p. 8.

Modalitățile de a configura un asemenea spațiu sunt multiple şi ele țin de calitatea discuțiilor, de modul de aplicare a metodelor muncii în grup şi de -"-ecvența lor, dar mai ales de rolul pe care şi-l asumă profesorul. Nu vom : rezenta aici seriile strategiilor care pot contribui la transformarea clasei într-o :omunitate de învățare. Ele fac de altfel obiectul studiilor de pedagogie şi se or specifica, în funcție de conținuturile învățării, pe parcursul discuțiilor din apitolele următoare şi în anexele nr. 2 şi 3. Ceea ce dorim însă să punctăm în 5ceastă secțiune introductivă sunt aspectele esențiale ale unor schimbări de ol în ceea ce priveşte dialogul profesor-elev. Conturăm în tabelul următor :louă perspective diferite asupra problemei:

| **VIZIUNE TRADIŢIONALĂ** | **VIZIUNE ACTUALA** |
|---|---|
| Cel puțin jumătate din durata discuției aparține profesorului. | Profesorul vorbeşte cât mai puțin posibil. |
| Profesorul conduce integral discuția. | Profesorul facilitează şi structurează discuția. |
| Marea majoritate a întrebărilor sunt puse de profesor. | Marea majoritate a întrebărilor sunt puse de elevi. |
| La întrebările formulate de elevi răspunde, în primul rând, profesorul. | La întrebările formulate de elevi răspund, în primul rând, colegii. |
| Marea majoritate a întrebărilor vizează un răspuns precis. | Marea majoritate a întrebărilor sunt întrebări problematizante. |
| Profesorul dă feed-back-ul imediat după obținerea răspunsului. | Feed-back-ul se dă după consultarea opiniilor celorlalți elevi. |

Modelată în marginea studiului consacrat de Janice F. Almasi restructurării :relor de interpretare a textului literar[13], comparația poate sluji, în opinia oastră, drept punct de plecare în reorientarea demersurilor didactice atât în orele de comunicare, cât şi în cele de limbă şi literatură. Mai mult decât atât, coloana consacrată perspectivei actuale asupra dialogului poate fi citită drept o explicita re, dintre multele posibile, a unei sintagme vehiculate frecvent; ne referim la „învățământul centrat pe elev".

Note:

[13] Janice F. Almasi, *A New Wiew of Discussion,* în Linda B. Gambrell çi Janice F. Almasi, (é *Fostering Engaged Reading,* International Reading Association, Newark, Delaware, 1996, 2-23.

Această focalizare a demersului educativ asupra elevului poate deveni una din formele pertinente ale educației pentru democrație. Condiția unei astfel de valorizări a activității şcolare este transformarea orelor în durate ale învățării prin cooperare: în cadrul lor, elevul poate fi mai mult decât subiect implicat activ în propriul proces de învățare; el devine şi subiect implicat în procesul de învățare al grupului din care face parte. Acest fapt a fost evidențiat, încă de la începutul secolului, de John Dewey, filosoful pentru care educația pentru democrație începe cu experiența şcolară, cu experiența unor activități în grup; ele oferă elevului posibilitatea de a face alegeri în cunoştință de cauză şi de a stabili relații productive, bazate pe respect şi empatie[14].

Ambianța în care aceste experiențe pot avea loc are legile ei nescrise, legi specifice fiecărei clase în parte, dar şi legi scrise. Dintre ele, punctăm doar câteva, cele a căror punere în practică nu este dificilă:

- locurile elevilor în clasă nu sunt fixe şi dispunerea lor permite profesorului contact vizual cu toți elevii;
- activitățile sunt realizate în aşa manieră încât să implice întreaga clasă;
- timpul de rezolvare a sarcinilor de lucru este suficient;
- profesorul se implică direct în activitățile desfăşurate de elevi;
- cunoştințele anterioare ale elevilor sunt recunoscute şi valorificate;
- greşelile sunt înțelese ca parte a învățării;
- feed-back-ul se realizează prin considerații nuanțate şi nu printr-o propoziție simplă;
- informațiile se comunică pe mai multe canale şi în moduri diferite;
- identitatea culturală a elevilor este recunoscută şi valorizată;
- diversitatea opiniilor este nu numai acceptată, dar şi încurajată[15].

Element esențial al învățării, purtător al unui mesaj legat de comportamentul democratic dar şi de faptul că dezvoltarea intelectuală nu se poate realiza integral, în solitudine, climatul de cooperare nu reprezintă decât

Note:

14 John Dewey, *The school and society,* în John Dewey, *The child and the curriculum and The school in society* (ed. I, 1915), University of Chicago Press, Chicago, 1956, pp. 3-l53.

15 Vezi în acest sens şi capitolul *Bilding Understanding of the Power of Diversity in Groups,* în Linda A. Baloche, *The Cooperative Classroom. Empowering Learning,* Prentice-Hall, New Jersey 1998, pp. 38-65.

una din condiţiile realizării unui demers educativ substanţial. în opinia noastră, calitatea modelului / modelelor de învăţare în funcţie de care se desfăşoară lecţiile este cel puţin la fel de importantă; şi asta, întrucât demersurile conduse de profesor sfârşesc, de cele mai multe ori, prin a se impune drept tipare de învăţare, tipare ce informează activitatea elevului nu numai în clasă, ci şi acasă, şi nu numai pe durata „uceniciei", ci şi în perioada de „independenţă".

## 2. Demersul didactic - proces de învăţare explicită

Două ni se par a fi, la ora actuală, direcţiile care informează structurarea lecţiilor: 1. înscrierea fiecărei activităţi de predare-învăţare într-un proces şi, în consecinţă, renunţarea la abordarea abruptă şi tratarea insulară a noilor cunoştinţe şi 2. explicitarea strategiilor de predare-învăţare şi justificarea lor.

Focalizate asupra continuităţii şi transparenţei procesului de învăţare, direcţiile actuale se subordonează unei viziuni în care esenţiale sunt nu numai înţelegerea şi învăţarea unor noi conţinuturi şi dobândirea unor noi abilităţi: esenţială este şi înţelegerea modului în care înţelegerea şi învăţarea se petrec. Acesta este motivul pentru care vom aşeza, în contrapunct cu modelul clasic al lecţiei, trei tipuri de demersuri didactice în cadrul cărora procesul de învăţare este explicitat şi justificat.

Momentele lecţiei tradiţionale sunt, de regulă, următoarele:

1. momentul organizatoric;
2. actualizarea sau verificarea cunoştinţelor dobândite anterior;
3. însuşirea noilor cunoştinţe;
4. fixarea şi evaluarea noilor cunoştinţe şi teme pentru acasă.

Momentul al treilea, cel consacrat studiului noilor conţinuturi, debutează de cele mai multe ori abrupt, prin „Astăzi vom studia", „începem astăzi studiul...", şi se încheie prin activităţi de fixare. Pe parcursul lui, elevul trebuie să se conformeze unor sarcini de lucru („recunoaşte", „analizează", „răspunde" etc.), sarcini a căror desfăşurare şi orientare îi rămân de cele mai multe ori necunoscute; şi asta întrucât despre paşii procesului de învăţare şi despre sensul parcursului nu e vorba nici în deschiderea activităţii, nici după încheierea ei.

Imaginea despre conţinuturi pe care o astfel de abordare o restituie este modulară şi tot modulare sunt şi cunoştinţele marii majorităţi a elevilor: textele aceluiaşi autor nu se leagă unele de altele; cunoştinţele teoretice despre formele literare sunt transferate doar parţial asupra operelor; interpretările

aceluiaşi tip de text sunt percepute ca demersuri fundamental diferite; capitolele gramaticii rămân multă vreme autonome; cunoştinţele de limbă rămân distincte de cele despre literatură etc. Mai mult decât atât, paşii procesului de învăţare şi necesitatea parcurgerii lor nu sunt obiecte de reflecţie, rostul efortului fiind de-la-sine-înţeles. Şi această de-la-sine-înţelegere este globală şi înseamnă, de cele mai multe ori, reducerea importanţei învăţării la măsurile ei exterioare. De învăţat se învaţă, consideră marea majoritate a elevilor, pentru teze şi examene; pentru „reuşita şcolară" se citesc şi se rezumă texte, se învaţă cuvinte noi şi se fac exerciţii gramaticale.

Această abordare, deşi corectă de cele mai multe ori la nivelul detaliilor, trădează, în opinia noastră, întregurile, întinderile; ea le prezintă drept arhipelaguri compuse din câteva poezii şi câteva texte în proză, dintr-un număr destul de mare de comentarii şi rezumate, din câteva compuneri libere, din serii întregi de cuvinte necunoscute, din părţi diferite de vorbire şi propoziţie, din exerciţii fără context. în cadrul acestei abordări, legăturile dintre unităţile întregurilor se văd greu sau deloc, cum greu se pot da, parcursului, şi alte rosturi decât cel reprezentat de succesul şcolar.

Imaginea modulară asupra conţinuturilor, efect al perspectivei tradiţionale - perspectivă ce privilegiază rezultatele punctuale ale învăţării poate fi refăcută prin redimensionarea modelului clasic de configurare a lecţiei sau prin înlocuirea lui cu alte structuri. în intenţia de a sugera noi posibilităţi de desfăşurare a orei de limbă şi literatură română, prezentăm în continuare următoarele trei variante:

A. **modelul „învăţării directe sau explicite",** formulat de J. Giasson în 1991, model ce înscrie conţinuturile în aria de interes a elevilor şi explicitează strategiile procesului de învăţare;
B. **modelul „Ştiu - Doresc să ştiu - Am învăţat",** formulat de D. Ogle în 1986, model ce înscrie învăţarea noilor conţinuturi în lanţul continuu al aprofundării unei probleme;
C. **modelul „Evocare - Configurare a sensului - Reflecţie",** model realizat de J.L. Meredith şi K.S. Steele în 1997 (prin modificarea şi extinderea celui propus de Vaughan şi Estes), model ce înscrie noile conţinuturi în sfera cunoştinţelor pe care elevii le deţin deja, pe de o parte, şi conferă un loc important reflecţiei asupra aspectelor asimilate, pe de altă parte.

Fără îndoială, cele trei variante nu sunt singurele forme „deschise" pe care didactica actuală le propune. Le-am ales însă pentru modul în care promit corectarea unor carențe ale didacticii limbii şi literaturii române, carențe pe care nu dorim să le trecem cu vederea.

înainte de a circumscrie cele trei modele, anticipăm concluziile prezentării în următoarele fraze:

1. cele trei modele vorbesc despre *întreguri,* întrucât înscriu lecția de predare-învățare (a) în *durata continuă a procesului învățării* unei probleme şi/sau (b) în *sfera de interes a elevilor;*
2. cele trei modele permit *înțelegerea modului în care înțelegerea şi învățarea se petrec,* întrucât fac vizibile nu numai momentele lecției, ci şi *paşii* şi *orientarea strategiilor învățării.*

## A. Modelul „învățării directe sau explicite"

Primul model la care ne-am referit, cel al învățării directe sau explicite, a 'ost configurat de Jocelyne Giasson în lucrarea *La compréhension en lecture.* ,u prezentăm aici studiile care au informat elaborarea lui, ci doar elementele esențiale care îl compun şi scopul cu care a fost creat.

în centrul modelului se află învățarea strategiilor de comprehensiune pe care lectura performantă le presupune, dar, în opinia noastră, modelul coate informa şi realizarea lecțiilor de limbă.

Virtuțile modelului sunt identificate de autor în „importanța pe care o acordă dezvoltării autonomiei elevului" sau, mai precis, în importanța pe care o acordă deprinderii unor strategii a căror cunoaştere face cu putință - .ransformarea elevului în cititor performant.

Momentele lecției configurate prin acest model pot fi sintetizate în jrmătoarele întrebări:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2. De ce este necesară învățarea lor? ' | 3. Cum se va realiza învățarea? | **4. învățarea noilor strategii** | **(cunoştințe)** 5. Când pot fi aplicate strategiile | (cunoştințele) învățate? |

O astfel de structurare este, în mod evident, proprie unor lecții centrate asupra învățării de strategii precum rezumarea, extragerea ideilor principale, deducerea sensului cuvintelor din context, configurarea sensului textului în timpul lecturii, interpretarea de text literar, analiza unei categorii gramaticale.

Dar acest mod de structurare ni se pare adecvat şi studierii unor categorii ale gramaticii sau teoriei literaturii, demersuri prin care se urmăreşte nu numai cunoaşterea unei anume noțiuni, ci şi cunoaşterea modului în care se formează noțiunile. Date fiind valențele multiple ale modelului, îl vom prezenta în două variante: prima, în care conținutul lecției este reprezentat de o strategie; a doua, în care în centrul lecției se află o problemă de limbă sau de teorie literară.

Actualizarea modelului presupune realizarea următorilor paşi:

1. Prima secvență a lecției reuneşte descrierea strategiei / problemei ce urmează a fi studiată şi evidențierea utilității ei sau, cu alte cuvinte, reuneşte răspunsurile la primele două întrebări ale demersului.
   a. în situația în care conținutul propriu-zis al lecției este reprezentat de o strategie, demersul didactic va urmări definirea, în linii mari, a paşilor pe care îi presupune şi va încerca să justifice importanța învățării ei; astfel, dacă lecția vizează rezumarea, după anunțarea problemei, discuția cu clasa va urmări evidențierea diversității situațiilor şi a conținuturilor rezumării: rezumăm acasă, la şcoală, pe stradă etc. şi rezumăm evenimente ale unei zile, conținutul unui film artistic sau documentar, o bandă desenată, o lecție de istorie etc. Discuția va puncta apoi necesitatea cunoaşterii strategiei. Dialogul cu clasa poate permite, subliniază Giasson, evitarea unei situații frecvente, şi anume cea în care elevii, deşi cunosc strategia, nu o aplică sau o aplică doar în contexte asemănătoare celor în care au învățat-o. Dialogul cu clasa are şi rolul de a face vizibil acel *de ce* al învățării, de a corela activitatea de la oră cu gesturi şi evenimente extraşcolare.
   b. în situația în care substanța lecției o reprezintă formarea unei noțiuni de gramatică sau teorie literară, dialogul cu elevii poate viza, deopotrivă, importanța cunoaşterii problemei dar şi modul în care va fi cunoscută, paşii prin care va fi abordată. O astfel de enunțare se poate face simplu prin „mai întâi ...", „apoi...", „în cele din urmă...", poate fi însoțită de un grafic menit să reprezinte demersul inductiv şi / sau deductiv ce urmează a fi desfăşurat sau componentele definiției (vezi Anexele nr. 6 şi 7).
2. A doua secvență se organizează în jurul celei de-a treia întrebări a demersului şi constă în învățarea propriu-zisă a strategiei sau conceptului teoretic; individualitatea acestui moment constă în

capacitatea de a conferi transparență procesului învățării iar metoda este, în esență, cea a „gândirii cu voce tare".

a. în situația în care substanța lecției este reprezentată de o strategie, Giasson recomandă profesorului să definească exact modul în care strategia „acționează", să demonstreze funcționarea ei într-o situație concretă şi apoi să ghideze elevii pe toată durata aplicării ei; astfel, într-o lecție al cărei conținut este reprezentat de rezumare, primul pas ar consta în expunerea sintetică a operațiilor pe care rezumarea le presupune (vezi în acest sens secvența despre rezumat din *Partea a treia*) şi în demonstrarea, pe un text foarte scurt, a modului în care strategia „funcționează". Activitatea profesorului va consta, în continuare, în ghidarea modului în care elevii aplică, la rândul lor, strategia.
b. în situația în care substanța lecției este reprezentată de o categorie a gramaticii sau teoriei literare, pe parcursul circumscrierii ei profesorul va evidenția paşii demersului; astfel, într-o lecție precum cea despre diateza verbală, paşii enunțați în secvența precedentă vor fi reluați prin sublinierea prezenței exemplelor şi a scopului analizei şi comparării lor, prin marcarea primelor concluzii şi a sensului reprezentării lor schematice, prin evidențierea momentului în care este circumscris genului proxim, este definită diateza, sunt reanalizate exemplele în vederea definirii celor trei diateze etc.

3. A treia secvență se organizează în jurul ultimei întrebări şi constă în prezentarea posibilităților de valorizare a noilor cunoştințe.

a. în situația în care lecția a vizat învățarea unor strategii, discuția cu elevii va urmări evidențierea contextelor în care va putea fi aplicată.
b. în situația în care lecția a vizat formarea unor noțiuni de limbă sau de teorie literară, discuția cu elevii se va orienta înspre definirea importanței şi funcționalității noilor cunoştințe.

Modelul lui Giasson pune în prim-plan, aşa cum s-a putut vedea, formarea cunoştințelor procedurale şi, în felul acesta, opune demersului tradițional - în cadrul căruia paşii strategiilor de învățare şi orientarea lor sunt ecranați - un demers transparent. Modelul lui Giasson este, în opinia noastră, o modalitate de configurare corectă a lecțiilor centrate asupra formării competenței de comprehensiune a textului literar şi non-literar iar principiile care îl informează

pot restructura nu numai lecțiile de limbă şi teorie literară, dar şi pe cele ce urmăresc formarea competenței de producere de text.

### B. Modelul „Ştiu - Doresc să ştiu - Am învățat"

Specificul acestei variante de structurare a lecției constă în modul în care înscrie conținuturile ce urmează a fi studiate: le înscrie în sfera cunoştințelor pe care elevul le are deja asupra subiectului, în sfera aşteptărilor sale legate de problemă şi, apoi, în sfera unor noi întrebări sau aşteptări.

Modelul a fost creat de Donna Ogle şi a vizat, la început, doar lectura textelor expositive[16]. Desemnat prin inițialele K-W-L (*Know - Want to know - Learned),* inițiale a căror semnificație poate fi explicitată prin întrebările Ce *ştiu? - Ce doresc să învăț? - Ce am învățat?,* acest tipar s-a impus repede drept o soluție viabilă de organizare a orelor de asimilare de cunoştințe.

Etapele pe care le presupune sunt în număr de cinci şi ele înscriu învățarea noilor conținuturi în lanțul firesc al interogației, răspunsurilor şi noilor interogații pe care abordarea / aprofundarea unor probleme le presupune.

| Ce ştiu despre subiect? | Ce aş dori să ştiu? | **3. învățarea noilor conținuturi** | 4. Ce am învățat? | Ce altceva aş dori să aflu despre subiect? |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

O astfel de structurare a lecției o vedem adecvată nu numai lecturii textelor expozitive; ea poate informa configurația tuturor lecțiilor/ seriilor de lecții centrate pe asimilarea unei singure probleme, fie ea de gramatică sau de teorie literară: ne gândim, de pildă, la lecțiile despre basm, narațiune, descriere, personaj, dar şi la lecții privind substantivul, pronumele etc.

Considerăm, de asemenea, că modelul poate informa, prin primele sale două secvențe, orele de prezentare a manualului sau ora de deschidere a unui capitol; el poate informa, de asemenea, ora de închidere a unui capitol sau ultima oră a unui an şcolar, în măsura în care întrebările 1, 2 şi 4 sunt formulate la trecut, iar întrebarea a treia este exclusă.

Note:

[16] Donna Ogle, *K-L-W: A teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text,* "The Reading Teacher", 39/1986, pp. 564-570.

Actualizarea modelului, în întregul său, presupune parcurgerea paşilor următori:

1 Prima secvență, centrată pe întrebarea „Ce ştiu despre subiect?", conține o discuție cu întreaga clasă, discuție orientată înspre actualizarea cunoştințelor pe care elevii le dețin deja. Datele obținute prin întrebări pot fi structurate în jurul unuia din organizatorii globali, prezentati în Anexa nr. 6; demersul are calitatea de a demonstra elevilor faptul că problema nu le este străină şi de a permite abordarea subiectului din interiorul cunoştințelor lor. Această etapă nu a fost exclusă din modelul tradițional decât în cazul formulelor de intrare ex *abrupto* şi corespunde parțial momentului denumit de Constantin Parfene „actualizarea celor învățate anterior (a «ideilor-ancoră», deprinderilor etc.)"[1]. în structura propusă de Donna Ogle, etapa este însă obligatorie, iar discuția cu clasa nu vizează doar cunoştințele învătate la şcoală, ci orice fel de cunoştințe despre subiect. Rezultatele unui dialog deschis spre orizontul experiențelor elevilor sunt, nu o dată, surprinzătoare; ele aduc la suprafață nu numai cunoştințe variate, ci şi analogii inedite, pe care profesorul nu le poate prevedea şi care dau o altă calitate discuției. O lecție despre cuvânt, despre comunicare, despre vocabular sau despre carte - obiect cultural, începută astfel, pune în lumină date şi experiențe personale pe care abordarea clasică nu le permite; în acelaşi timp, o astfel de abordare dă profesorului posibilitatea de a aşeza lecția în continuarea unui proces de înțelegere, proces început de elev cu mult înainte de oră[2].

3. A doua etapă, centrată pe întrebarea „Ce aş dori să ştiu despre subiect?", presupune realizarea unei liste de întrebări prin care problema ar putea fi circumscrisă în continuare. Nu intenționăm să glosăm aici în marginea importanței formulării întrebării / întrebărilor, în orice demers euristic, şi nici asupra faptului că, în afara lor,

Note:

~ Constantin Parfene, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală. Ghid teoretico-aplicativ,* Ed. Polirom, Iaşi, 1999, p. 86. .. , - .

* Acest model şi cei formulat d* Steele şi Meredith au fost aplicate de profesor,, de limba şi literatură română integrați în programul „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândim critice program realizat prin colaborarea dintre Asociația Internațională de Lectura ş, P» Universitatea din Iova de Nord. Programul este finanțat de filialele naționale a "e ^ndația Soros şi de Institutul pentru o Societate Deschisă şi se desfaşoara in 14 țari din Europa şi



i

Asia.

adevărata cunoaştere nu poate exista. Ne limităm la a sublinia că demersul are capacitatea de a demonstra, atât cât se poate, faptul că lecția, cel puțin prin unele aspecte ale sale, se poate înscrie în sfera de interes a elevilor. Există, fără îndoială, teme care privilegiază o astfel de abordare (precum modalitățile de expunere, formele literare preferate de elevi, unele aspecte legate de lexic sau de comunicare etc.), tot aşa cum există şi probleme dificile şi / sau îndepărtate de zonele de interes ale elevilor. Aşa sunt, de pildă, categoria verbelor impersonale sau cea a articolului, specii precum doina sau pastelul, problemele legate de versificație, de punctuație etc. în aceste situații, sarcina de a cadra prin întrebări problema ar putea fi preluată de profesor care, în felul acesta, poate defini, indirect, problematica lecției. Diferența dintre afirmația abruptă (de exemplu: „Astăzi vom studia o altă specie a genului liric") sau intrarea „nesemnalizată" (de exemplu: „Deschideți manualul la pagina... Cine doreşte să citească poezia?"), pe de o parte, şi formulările liant (de exemplu: „Acum, după ce am trecut în revistă caracteristicile textelor lirice, ne putem întreba ce categorii de sentimente pot fi exprimate în aceste opere?"), pe de altă parte, este o diferență dintre un demers ce ignoră problema continuității învățării şi unul care o ia în considerare şi o pune în evidență.

3. A treia etapă cuprinde învățarea noilor conținuturi iar realizarea ei presupune alegerea unor strategii adecvate problemei ce urmează a fi studiată. Despre aceste strategii va fi vorba însă în capitolele următoare.

de o listă de necunoscute, şi titluri de cărți sau articole pe care profesorul le poate oferi ca bibliografie suplimentară.

Valoarea modelului pentru didactica limbii şi literaturii române constă, : 'imul rând, în faptul că permite înscrierea lecției în continuitatea procesului învățare a unei probleme, proces început înainte de momentul lecției ş. -inuat după închiderea ei. Dar valoarea modelului consta ş. in faptul ca •egrează lecția în sfera preocupărilor elevilor, oferindu-le posibilitatea de a nula propriilor lor întrebări legate de subiect. Mesajul subliminal pe care demers didactic construit după acest model îl poate transmite este acela ectiile nu creează arhipelaguri de cunoştințe, că ele fac parte din teritoriile : ntin'ue ale învățării, teritorii extinse dincolo de marginile cărților de şcoala, experiența de viață, în reflecțiile şi lecturile elevilor.

## C. Modelul „Evocare - Constituirea sensului - Reflecție"

în această structură se regăsesc principiile care au informat modelele = - erioare, şi anume importanța punerii în lumină a caracterului procesual al vătării şi integrarea lui în orizontul cunoştințelor şi preocupărilor elevilor.

' Configurat cu intentia de a transforma demersul didactic într-un spațiu p- opriu dezvoltării „gândiri critice", în înțelesul de „integrare creativa" a - nceptelor şi informațiilor* modelul include: 1. activități de recuperare şi de s stematizare a cunoştințelor pe care elevii le au deja despre problema ce - meează a fi abordată în lecție; 2. activități propriu-zise de predare-mvațare şi 3 acte de reflecție asupra cunoştințelor dobândite. Această structura de lecție •ezintă asemănări evidente cu cea semnată de Donna Ogle şi poate fi specificată prin următoarele întrebări:

T^ea^T^steele Kurtis S. Meredith, Charles Temple, *Un cadru*

| | | |
|---|---|---|
| Ce ştiu despre subiect şi ce aş dori să aflu? | **2. învăţarea noilor continuturi** | 3. Ce am învățat, cum explic şi corelez noile cunoştințe? |

*pentru dezvoltarea gândirii* crrt/ce *la* diversete mater// de studiu. G*Hidul I*, editat de F.S.D în cadrul Prcectulu, „Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice", Cluj, 1998 pp. I-2.

Actualizarea modelului presupune realizarea secvențelor următoare:

1. Secvența „evocării": în cadrul ei, activitatea vizează punerea în lumină a tuturor cunoştințelor pe care elevii le dețin despre subiectul lecției, fie ele corecte sau incorecte, pe de o parte, şi definirea unor zone de interes, capabile să justifice abordarea problemei, pe de altă parte. „Evocarea" se realizează, într-o primă etapă, prin brainstorming individual sau în perechi, pentru ca apoi datele obținute să fie coroborate şi sistematizate prin intermediul unui organizator grafic descriptiv. în continuare, discuția cu elevii va pune în evidență incertitudinile sau necunoscutele referitoare la problemă, pregătind astfel trecerea la studiul propriu-zis. Un asemenea debut îl vedem posibil în marea majoritate a orelor de limbă şi literatură. Excepție fac, în mod evident, activitățile ce urmăresc circumscrierea orizontului de aşteptare al elevilor în momentul întâlnirii cu un text nou, activități orientate de întrebări precum: „Cărui gen/ specie credeți că îi aparține un text cu titlul...?" sau „Despre ce credeți că va fi vorba în text...?".
2. Momentul „constituirii sensului" conține învățarea propriu-zisă iar dimensiunea esențială a etapei poate fi definită în termeni de

„monitorizare a înțelegerii". Sintagma se referă, în primul rând, la încercările elevului de a supraveghea atent şi de a conduce cu precizie propriul proces de înțelegere, dar şi la supravegherea, de către profesor, a activităților de învățare. Despre metodele de monitorizare a propriei înțelegeri va fi vorba în capitolele următoare. Ceea ce dorim să subliniem acum este faptul că, în cadrul acestui moment, esențiale sunt atât rezultatele învățării - aspect caracteristic tuturor demersurilor tradiționale -, cât şi coordonarea procesului de învățare de către elev, subiect implicat autentic, subiect ce îşi asumă, în mare măsură, responsabilitatea performanței. Adecvate perfect acestui tip de abordare ni se par lecțiile în care învățarea se realizează prioritar prin activități de muncă independentă (lecții de lectură, în care elevii descifrează singuri un text sau compun un text), dar şi lecțiile în care activitățile de grup presupun realizarea unor sarcini de învățare complexe şi comunicarea rezultatelor lor (vezi, de pildă, variantele *graffiti* şi *puzzle* din Anexa nr. 2).

3. Momentul reflecției urmăreşte verificarea cunoştințelor dobândite de elevi; verificarea vizează capacitatea elevilor de a exprima noile conținuturi în cuvinte proprii şi se realizează prin discuții în cadrul cărora noile cunoştințe sunt nu numai exprimate, ci şi justificate şi corelate cu alte cunoştințe deținute de elev. Mai mult decât atât, discuția urmăreşte să pună în evidență nu numai ceea ce s-a înțeles, ci şi modul în care s-a petrecut înțelegerea. 0 astfel de încheiere o vedem adecvată orelor de limbă şi literatură orientate explicit înspre formarea competenței de comprehensiune; o astfel de încheiere poate fi încercată şi în orele de interpretare de text literar, ore în cadrul cărora rezultatele înțelegerii sunt, de cele mai multe ori, diverse, iar dimensiunea profund personală a comprehensiunii este evidentă.

Valoarea acestui model constă, în opinia noastră, în modul în care oermite emergența cunoştințelor anterioare, în faptul că urmăreşte monitorizarea înțelegerii, şi mai ales în secvența de reflecție: prin ea se deschide, în lecție, o durată a re-formulării, fundamentării şi reintegrării noilor : onținuturi în orizontul altor idei şi date, o durată în care cunoştințele din lecție încep să devină cunoştințe ale fiecărui elev în parte. Prin această ultimă

secvență, modelul contrazice recapitulările reproductive ce încheie, de regulă, lecțiile tradiționale.

## IV. CONCLUZII

Prezentarea celor trei modele de configurare a lecției, modele ce pot fi extinse şi asupra unor unități mai ample (subcapitol, capitol) a fost realizată cu intenția de a face vizibile punctele de fugă pe care didactica actuală le urmăreşte: ele sunt reprezentate de *coerența* şi *transparența procesului învățării.*

Coordonatele pe care aceste modele le impun şi pe care le propunem drept posibile modalități de redimensionare a orei de limbă şi literatură română vizează:

- reliefarea continuității procesului învățării unei probleme, proces început înainte de lecție şi continuat după închiderea ei;
- evidențierea paşilor procesului învățării, a strategiilor care o fac posibilă;
- înscrierea problemei ce urmează a fi abordată în orizontul cunoştințelor anterioare şi al preocupărilor elevilor;
- prezența unor strategii de monitorizare a propriei înțelegeri;
- prezența momentului de reflecție la sfârşitul unei etape de învățare;
- justificarea necesității învățării;
- evidențierea ariilor în care cunoştințele pot deveni operaționale;
- reliefarea faptului că învățarea se împlineşte prin dialog şi cooperare.

Aceste coordonate sunt, în viziunea noastră, componentele unui mesaj fundamental pe care ansamblul lecțiilor trebuie să-l transmită, dincolo de contururile precise ale cunoştințelor şi dincolo de formarea unor abilități. Mesajul ar suna însă în gol dacă am alege calea declarativă de a-l transmite. Mesajul are însă consistență atunci când canalele sunt reprezentate de articulațiile lecției, de claritatea paşilor strategiilor, de metodele muncii în grup şi de calitatea dialogului.

Specificul disciplinei nu poate fi însă onorat integral de discursul subliminal la care ne-am referit până acum şi trebuie dublat de un discurs despre valori. Despre acele valori la care se ajunge prin comprehensiune, interpretare şi redactare de text va fi vorba în următoarele două părți ale cărții.

# Partea a doua

# Comprehensiunea textului

Consideraţii preliminare

I. Comprehensiunea textului literar şi non-literar
   1. Actul lecturii: definiţie
   2. Caracteristicile lecturii în limba a doua
   3. Interacţiunea Cititor - Text - Context
   4. Procesele de comprehensiune
II. Explicaţia, comprehensiunea şi interpretarea textului literar
   1. Principii
   2. Explicaţia, comprehensiunea^!interpretarea de text
   3. Studiul textului epic
   4. Studiul textului dramatic
   5. Studiul textului liric

Concluzii

## CONSIDERAŢII PRELIMINARE

în ultimele decenii, viziunea asupra lecturii şi a rolului ei în ora de limbă s ¡teratură s-a modificat substanțial.

Istoria didacticii lecturii începe cu aşa-numita „perspectivă tradiţională", : rientare realizată prin transferul metodelor de studiu al limbilor clasice în : edagogia limbilor vii. Conform acestei perspective, ce a dominat secolul trecut 3 prima jumătate a secolului nostru, studiul limbii presupunea, în primul rând, 3similarea unor cunoştinţe lexicale şi gramaticale solide şi lectura exclusivă a teraturii, văzută ca unicul domeniu al modelelor lingvistice. în cadrul acestei . ziuni, *cunoştinţele de vocabular şi gramatică erau considerate singurele rlemente responsabile de calitatea comprehensiunii textului.* Programele şi manualele de limbă şi literatură română care au precedat reforma actuală a r văţământului s-au aşezat, în mod evident, sub incidenţa acestei viziuni.

Momentul pe care didactica limbii şi literaturii române l-a eludat a fost :el instituit, la începutul deceniului al VIII-lea, de abordarea cognitivistă; con- "orm acestei perspective, abilitatea de a înţelege nu mai este determinată, în : 'imul rând, de gradul de stăpânire a limbii, ci de *„structura cognitivă a celui :are învaţă".* Sintagma „structură cognitivă" desemnează „sistemul de cunoştinţe organizate în categorii de concepte" sau, cu alte cuvinte, „teoria :espre lume" a subiectului. Aplicată în didactica limbilor, noua viziune a isemnat centrarea atenţiei asupra modului în care elevul, angajat într-o : ăutare activă a sensului, tratează informaţia pe care textul o conţine. Efectele :oncrete ale acestei perspective s-au lăsat văzute în formularea unor *strategii de comprehensiune, strategii de apropriere a sensului textelor.*

Elementele esenţiale ale perspectivei cognitive se regăsesc însă în modelul comunicativ, model sub semnul căruia a fost aşezat, în ultimii ani, şi studiul limbii şi literaturii române. Noua perspectivă recuperează ideile legate :e necesitatea unor demersuri capabile să confere autonorpîe elevului în :rocesul de căutare a sensului, dar îşi configurează strategiile în funcţie de nperativul autenticităţii. în prezenţa acestui imperativ - conform căruia : racticile didactice trebuie să aibă în vedere situaţii reale de comunicare şi să ntegreze documente autentice -, problematica înţelegerii textului înseamnă *deprindere a unor strategii de constituire a sensului, strategii specifice textului scris (literar şi non-literar) şi textului oral.* Importanţa cunoştinţelor de limbă

este şi acum recunoscută, dar accentul cade în mod evident pe tehnici d<

decodare şi învățare a sensului cuvintelor, pe tehnici de corelare a cuvinteloi propozițiilor, frazelor, unităților textuale etc.[17]

Parcursă din perspectiva problematicii comprehensiunii textului didactica actuală se defineşte prin următoarele dimensiuni:

1. privilegierea rolului receptorului, subiect angajat activ în procesul di constituire a sensului;
2. structurarea unor strategii didactice focalizate asupra procesului d comprehensiune;
3. extinderea lecturii dincolo de granițele textului literar, în domenii non-literarului;
4. extinderea comprehensiunii dincolo de spațiul întâlnirii cu textul scrii în zona comunicării orale.

Noua orientare a didacticii comprehensiunii este consonantă, aşa cur s-a putut vedea, cu direcțiile actuale ale pedagogiei şi psihologiei. Dar, în ari pe care o consacră textului literar, ea este consonantă şi cu orientările recent ale teoriei literaturii. Ne referim la teoriile receptării, teorii ce privilegiază : ele rolul cititorului şi procesele de comprehensiune prin care se constitui sensul, în actul lecturii.

Citită astfel, noua orientare a didacticii comprehensiunii poate fi văzut ca expresie plină a spiritului timpului, a celui *Zeitgeist* pe care îl evidenți Umberto Eco, în *Limitele interpretării,* atunci când vorbea despre „insistenți devenită aproape obsepivă asupra momentului lecturii, al interpretării, ; colaborării receptorului/.[18] Citită astfel, noua orientare este expresia viziur actuale asupra înțelegerii textului şi a înțelegerii în general.

O dată conturat acest cadru preliminar, discuția noastră se va orient înspre trasarea unor parcursuri didactice ce urmăresc formarea competenței« de comprehensiune a textelor literare şi non-literare. Parcursurile prezinl momente distincte, configurate în funcție de specificul textului, dar şi momeni comune. Ne referim la strategiile de abordare a problemelor de

---

Note:

[17] Pentru

pletă a direcțiilor didacticii lecturii, vezi Claudette Cornaire, *La pia de la ques approches,* în *Le point sur la lecture,* CLE International, Par 1999,

*mitele Interpretării,* Ed. Pontica, Constanța, 1996, p. 20.

vocabular la cele ce^irmăresc elaborarea planului de idei sau a rezumatului, strateg comune comprehensiunii textelor non-literare şi comprehensiunii nivelul
erai al textelor epice şi dramatice. Acesta este motivul pentru care secțiunea va organiza în două capitole: primul va urmări aspectele generale ale aprehensiunii, aspecte comune tuturor textelor, cel de-al doilea va viza, "lusiv şi în funcție de specificul lor generic, textele literare.

# | COMPREHENSIUNEA TEXTULUI LITERAR ŞI NON-LITERAR

## 1. Actul lecturii: definiţie

*Lectura* es,e un proces pe.ona, de

cunoştinţe anterioare

reacţii afective

scopul lecturii

interese personale

proces de comprehensiune personal

sensul

construct

personal

- *o lectură mai lentă*: (a) mişcarea ochilor este mai înceată, întrucât privirea se fixează mai frecvent şi mai îndelungat asupra unor unităţi ale "estului, mişcările retrospective fiind şi ele mai dese (Bernhard, 1986) şi (b) endinţa de subvocalizare este mai evidentă (Harch, 1974); prin aceste aspecte, tectura în limba a doua diferă de cea a lectorului competent în maternă: o ectură rapidă, în care tendinţa de a rosti cuvintele nu mai există;

- o *lectură liniară şi fragmentară:* cititorul în limba a doua are tendinţa :e a citi literă de literă şi apoi cuvânt de cuvânt, aşa încât informaţia, compusă n fragmente izolate, se stochează dificil şi lent; prin aceste aspecte, lectura imba a doua se deosebeşte de cea a lectorului competent în limba maternă: ectură caracterizată nu numai prin rapiditate, ci şi prin automatisme, o ectură în cadrul căreia informaţia are nu numai coerenţă, ci şi remanenţă.

Motivele lentorii şi fragmentarismului sunt reprezentate de:

- *prezenţa unor cunoştinţe lingvistice limitate:* chiar dacă nu se poate a un nivel minimal al cunoştinţelor lingvistice necesare unei bune : aprehensiuni în lectură şi chiar dacă stăpânirea unor aspecte de vocabular, ~ orfologie şi sintaxă nu sunt singurele elemente care informează performanţa, "" portanţa lor nu poate fi negată, iar lecţiile consacrate „elementelor de : nstrucţia comunicării" rămân extrem de importante;

- *existenţa unui repertoriu de strategii de lectură neadecvat:* cercetările u demonstrat că importanţa strategiilor este esenţială şi că, de cele mai uite ori, chiar dacă lectorul le cunoaşte şi le aplică în maternă, nu le transferă limba a doua, unde are tendinţa să descifreze prin subvocalizare şi să "raducă, în intenţia de a verifica (Lehmand şi Moirand, 1980); de aici decurge ecesitatea de a desfăşura, în ora de limba a doua, o serie de activităţi orien- ".ate explicit înspre învăţarea unor strategii de lectură menite să accelereze : nprehensiunea şi să-i confere calitate;

- *prezenţa unui sentiment de nesiguranţă, de descumpănire*: cercetările J demonstrat şi importanţa variabilelor afective ale lecturii (Krashen, 1982); consecinţele lipsei de încredere şi ale neliniştii („anxiety") provocate de : bstacolele reprezentate de cuvintele sau de structurile necunoscute au impus : 'lentarea didacticii înspre formularea unor demersuri prin care elevii pot eprinde strategii de anticipare, de eschivă sau de marginalizare a elementelor "ecunoscute.[1]

Note:

Pentru o prezentare completă a specificului lecturii în limba a doua, vezi Claudette Cornaire, op. *cit.,* pp. 47-53.

Dar calitatea actului lecturii nu este determinată numai de cunoştinţele strategiile şi pragurile afective ale cititorului şi nu numai asupra lor trebuie s; se îndrepte atenţia profesorului. Actul lecturii este un proces complex d> interacţiune, iar configurarea unui demers didactic coerent nu se poate face în opinia noastră, în afara relaţiilor dinamice, relaţii ce reunesc cititorul, texti şi contextul lecturii.

## 3. Interacţiunea Cititor -Text - Context

*Lectura este un act de mare complexitate ce presupune nu numai u cititor şi un text, ci şi interacţiunea lor.* Mai mult decât atât, lectura est *influenţată de contextul în care se petrece,* context care, în cazul lecţiilor d limbă şi literatură, este reprezentat de clasă, cu tot ceea ce ea însemnă: spaţi fizic, durată a procesului predării-învăţării şi loc al relaţiilor intersubiective.

în didactica lecturii, intersecţia cercurilor sau figura triunghiul Lector Text - Context sunt recurente (Irwin, 1986; Deschenes, 1986; Langer, 198i Giasson, 1990; Turcote, 1994); aceste reprezentări pun în ecuaţie viziune ce domină, la ora actuală, studiul textului în şcoală: o viziune în care importan sunt, deopotrivă:

- *textul,* cu substanţă sa trecută în formă, expresie a intenţiei autoruli
- *lectorul,* cu structurile sale cognitive (ce reunesc cunoştinţele despi limbă şi despre lume) şi afective, dar şi cu strategiile prin ca: constituie sens în actul lecturii;
- *contextul,* cu elementele sale de ordin psihologic (intenţia de lectură, interesul pentru text,..), de ordin social (intervenţiile profesorului, ale colegilor...) şi de ordin fizic (timpul disponibil, zgomotele, lumina...).

Condiţia fundamentală a reuşitei lecţiei de lectură o constituie r " eracţiunea dintre cele trei variabile ale procesului receptării. De aici decurge ş mportanţa gesturilor de evitare a unor situaţii de interacţiune deficitară, ată câteva exemple: (a) interacţiunea cititor - text este carenţă în situaţia în care gradul de dificultate a textului este prea mare şi / sau problematica lui se înscrie în orizontul de aşteptare al elevului; (b) interacţiunea cititor - : ntext este

problematică în situația în care textul, deşi consonant cu i'.eptările elevului şi accesibil, este citit într-un mod ce nu favorizează iprehensiunea: aşa este, de pildă, situația în care elevul citeşte textul, cu
- :e tare, în fața colegilor; (c) interacțiunea cititor - text - context nu se realizează în situațiile în care textele sunt prea dificile, strategiile de
: aprehensiune, ineficiente, iar contextul, inadecvat; aceasta este situația : că de eşec, situație în care motivația pentru lectură este minimă sau "existentă.

Constituirea unui spațiu propriu întâlnirilor reale cu textul presupune
- n oaşterea celor trei componente ale triunghiului lecturii şi pretinde tratarea tentă a fiecăreia. Acesta este şi motivul pentru care le vom discuta, în -"tinuare, separat. Fără îndoială că, prin desfacerea actului lecturii în rTiente constitutive, se pierde mult din complexitatea interacțiunii lor. Am es însă această modalitate din dorința de a pune în evidență punctele de ga ale unor demersuri didactice operaționale.

## Contextul

Coordonatele contextului sunt reprezentate de componenta psihologică, a socială şi cea fizică.

*Dimensiunea psihologică* se exprimă în interesul pentru text al elevului n intenția care orientează lectura. Se cunoaşte faptul că nu toate textele şese să capteze atenția elevilor din primele rânduri, lată de ce o deschidere acției printr-un moment construit în jurul întrebărilor „Ce ştiu despre
subiect?" sau „De ce este importantă lectura textului?" nu este lipsită de importanță (vezi în acest sens cele trei modele de structurare a lecției formulate de Giasson, Ogle, Steele şi Meredith, modele prezentate în capitolul anterior). Se cunoaşte, de asemenea, faptul că procesul de constituire a sensului poate fi condus diferit în funcție de intenția de lectură şi că informațiile, imaginile, întâmplările pe care lectura le restituie pot fi diferite în funcție de orientarea inițială a lecturii: astfel, lectura schiței *D-l Goe...* poate fi făcută din perspectiva unui copil răsfățat şi ştrengar sau a unui elev respectuos şi premiant. în aprecierea modului în care elevul a înțeles textul, profesorul trebuie să țină cont de intenția de lectură. Mai mult decât atât, jocul cu perspectivele de lectură poate informa relectura şi poate da seama de complexitatea textului. Astfel,

distribuirea unor roluri de cititori precum cel de „domn încruntat", mamă severă", „mătuşă acră", „ştrengar" etc. poate da seama de complexitatea textului şi poate, totodată, motiva elevul pentru relectură.

*Dimensiunea socială* a contextului vizează toate formele de interacțiune profesor - elev şi elev - colegi ce pot avea loc în timpul lecturii. Sub această cupolă se pot aşeza: situațiile de lectură individuală silențioasă şi cele în care lectura este realizată în fața unui grup; lecturile ghidate şi cele fără fişe-suport; lecturile pregătite de explicații şi cele începute abrupt etc. Asupra tuturor acestor aspecte vom reveni. Ceea ce dorim să punctăm acum este faptul că lectura cu voce tare antepune comprehensiunii grija pentru rostirea corectă şi nuanțată; acesta este şi motivul pentru care recomandăm să se renunțe la acest mod de lectură în situațiile de învățare a căror miză este comprehensiunea (prima lectură a textului şi / sau prima relectură). Sugerăm, de asemenea, ca activitățile ce urmăresc expresivitatea citirii şi corectitudinea pronunției să nu se intersecteze cu activitățile orientate înspre înțelegerea textului (vezi în acest sens Anexa nr. 8).

*Contextul fizic* se referă la aspectele concrete ce determină lectura; nu punctăm aici decât liniştea, claritatea tipăriturii, anticiparea corectă a duratei lecturii, elemente ce influențează, din exterior, calitatea comprehensiunii, toi aşa cum influențează, de altfel, toate procesele de predare-învățare.

## Textul

Textul este, alături de context şi de cititor, unul din elementele „triunghiului lecturii". Deschisă din perspectiva didacticii, problematica textului se "cumscrie în termenii accesibilității.

*Accesibilitatea* este un atribut al caracteristicilorformaleşi al dimensiunii ?~erențiale a textului. Accesibilitatea se specifică în: (a) lizibilitatea fațetelor 1:1" gvistice ale textului; (b) relieful clar al macrostructurii textului şi (c) gradul în a re domeniul referențial al textului este cunoscut elevului şi înscris în aria lui interes.

*Lizibilitatea* unui text este un aspect greu de cuantificat, iar cercetările - " didactica francezei şi englezei ca limbă a doua nu au condus la crearea or formule unanim acceptate şi uşor de aplicat; în ceea ce priveşte limba

română, problematica a rămas până acum, după câte ştim, neabordată, vestea sunt motivele pentru care ne mărginim la prezentarea celor trei escriptori ai lizibilității prezenți în formula prescurtată a lui Henry (1975), descriptori considerați relevanți şi de Cornaire. în funcție de ei, lizibilitatea este cu atât mai mare, cu cât: 1. numărul de cuvinte în frază este mai mic;

- numărul de cuvinte ce aparțin vocabularului fundamental este mai mare; şi : ndicii textuali ai dialogului sunt mai numeroşi (puncte de exclamație, I ! mele, enunțuri constituite numai din pronume).[1] în absența unei formule

e :alcul clare şi rapide, profesorul poate folosi ghidul aproximativ al celor trei : ordonate prezentate mai sus; pornind de la ele şi în funcție de nivelul de - 'formanță al elevilor, el poate mări gradul de dificultate a textelor de la o -apă de învățare la alta.

*Structura textelor e*ste un alt factor ce determină nivelul de comprehensiune, ertele narative (povestea, povestirea, schița, nuvela etc.) sunt considerate ~ai accesibile decât cele informative (Deschenes, 1988, şi Cornaire, 1999), asta datorită configurației lor explicite: o configurație ritmată de evenimentele esfăşurate între un moment inițial şi o forță perturbatoare, pe de o parte, şi : echilibrantă urmată de un moment final, pe de altă parte. Efectele : "crete ale acestui fapt se oglindesc, în didactica textului, în recomandări

Claudette Cornaire, op. *cit,* pp. 63-66. Vezi in acestsens §i Reade Dornan, Lois Matz Rosen §i •'anlyn Wilson, *Selecting, Assessing, and Introducing Texts and Materials,* In *Multiple voices multiple texts, Readingin the secondary content areas,* Boynton/ Cook Publishers, Heinemann Portmouth, NH. s.a., pp. 73-l10.

legate de: 1. preponderența textelor narative, în primii ani de gimnaziu; 2. evidențierea, în cazul textelor informative, a modelelor de organizare textuală şi a organizatorilor textuali specifici (vezi în acest sens Anexa nr. 9).

*Domeniul referențial al textului* este o altă componentă a accesibilității. Cercetările au demonstrat că textele ale căror subiecte sunt familiare şi interesante pentru cititor sunt înțelese mai repede şi mai corect (Cornaire, 1985, Carrell, 1987). în situațiile în care realitatea socio-culturală este puțin cunoscută sau în situația în care problematica textului este îndepărtată de orizontul de interes al elevilor, se impun secvențe explicative ce urmăresc circumscrierea şi ilustrarea problemei tratate / reprezentate în text. Astfel, studiul unor texte folclorice, expresii ale unor obiceiuri specific româneşti, ar trebui însoțit de descrieri de credințe şi ritualuri şi de prezentarea unor imagini.

Tot astfel, studiul textelor al căror fundal este reprezentat de o epocă istorică puțin cunoscută sau necunoscută elevilor presupune demersuri explicative menite să faciliteze înțelegerea conținutului cultural al textului. O subliniere se impune şi în privința utilizării, în ora de limba a doua, a unor „documente autentice" (articole de ziar, prospecte, ghiduri etc.). Considerate prezențe necesare, întrucât aduc în clasă modelele unor situații reale de comunicare, şi recomandate profesorilor ca variante de a extinde exercițiile de lectură dincolo de marginile manualelor, aceste documente se caracterizează, adeseori, printr-un grad de dificultate ridicat. Din acest motiv, Cornaire recomandă prelucrarea lor, rescrierea lor în variante simplificate, în virtutea convingerii că „ceea ce asigură autenticitate unui text este, în final, autenticitatea receptării".[19]

## Cititorul

A treia componentă a triunghiului lecturii şi cea mai importantă din punctul de vedere al demersului didactic este cititorul, elevul-receptor-al-textului-literar.[20] Angajarea elevului în lectură presupune, deopotrivă, activarea

structuri cognitive şi afective complexe şi desfăşurarea unor procese erse; ele se întind de la recunoaşterea cuvântului sau selectarea ideii Tale a unei fraze, până la structurarea sensului global al textului. într-o prezentare schematică, profilul cititorului angajat în actul lecturii se senează în următoarele linii:

(după Giasson, 1990)

Dar lectura nu este numai un eveniment ce angajează structuri şi esupune desfăşurarea acestor procese. Lectura este şi un eveniment prin re structurile se extind iar procesele se rafinează şi devin din ce în ce mai " rente. Asemănător, din punctul de vedere al complexității, doar cu actul ierii, actul lecturii este, în mod esențial, sporitor: sporitor pentru că lărgeşte u numai sfera

---

dette Cornaire, op. c/t., p. 71.

ratura românească de specialitate, necesitatea reorientării demersurilor înspre receptor formulată explicit, în 1989, dar reflexele în practica didactică se lasă încă aşteptate ek Elisabeta, *Pentru o abordare complexă a esteticului în şcoală,* în Ion Drăgotoiu d.), *Principii şi metode noi în didactica literaturii şi limbilor moderne,* Universitatea din Cluj-ca, Cluj, 1989, pp. 48-67.).

cunoştinţelor de limbă şi a cunoştinţelor despre lume, ci şi ntru că, în orizontul lui, se reunesc gânduri şi sentimente, cunoaştere şi ire.

## 4. Procesele de comprehensiune

Atentia noastră se va fixa, în continuare, asupra proceselor de comprehensiune şi nu asupra structurilor pe care lectura le activează. Şi asta, pentru că structurile nu fac obiectul unor strategii didactice specifice decât in cazul cunoştinţelor de limbă. Dar discuţia noastră nu va viza nici aprofundarea cunoştinţelor de limbă decât la nivelul achiziţiilor lexicale. Motivul .1 reprezintă viziunea tradiţională asupra studiului gramaticii, viziune perpetuata de programa actuală în secţiunea „elemente de construcţia comunicări, Jata de ce considerăm că metodele de predare-învăţare descrise de Vistian Go.a şi Constantin Parfene[2] rămân în vigoare. Reamintim doar principiul corelam ,or cu informaţiile pe care elevii le deţin despre limba maternă, principiu formulat în partea întâi a cărţii. .

Opţiunea noastră pentru aprofundarea proceselor de comprehensiune a textului scris a avut în vedere noutatea acestei problematic, in spaţiul didacticii limbii şi literaturii române şi relevanţa ei în studiul limbii romane ca limbă a doua. .

Ultimele două decenii au însemnat, în didactica lecturii, reor.entarea metodologiei dinspre studiul textului înspre procesele de comprehensiune, procese pe care elevul le desfăşoară în actul lecturii. Acţiunile didactice s-au îndreptat, în consecinţă, înspre învăţarea şi / sau cizelarea unor strategii de producere de sens, strategii menite să asigure o comprehensiune rap.da şi corectă. „ .

Noile abordări se întemeiază pe o viziune în cadrul careia lectura presupune simultaneitatea unor procese diverse, orientate înspre înţelegerea elementelor componente ale propoziţiei şi frazei, înspre descoperirea coerenţe, frazei înspre constituirea unei viziuni de ansamblu asupra textului, mspre înscrierea lui în sfera cunoştinţelor anterioare etc. Pornind de la modelul lu, Irwin (1986), Giasson defineşte cinci procese specifice comprehens,un„ textului scris, în grila cărora vedem posibilitatea unei abordări sistematice şi coerente a actului lecturii.

Formarea noţiunilor *gramaticale,* în Vistian Goia şi Ion Drăgotoiu, Metod/ca *predări*

*limhii si literaturii române,* E. D. P„ Bucureşti 1995, pp. 13-20. , Constantin P^rfene *Tradiţional şi modern în studierea limbii române in* şcoa/a, ,n op. c,t„ PP 15-l08.

| | |
|---|---|
| "ecunoaş-<br>ferea :<br>Jvintelor | Utilizarea<br>referenţilor |
| -ectura<br>i'jpurilor<br>cuvinte<br>M crose-<br>ecţia | Utilizarea<br>conectorilor<br>Interferenţe<br>fondate pe<br>scheme |

O lectură sumară permite evidențierea unei gradări a proceselor lecturii, la acte ce vizează înțelegerea informației conținute la nivel de cuvânt, grupuri ~e cuvinte şi propoziție (microprocesele), spre stabilirea unor corelații între unitățile frazei şi între frază şi realitatea la care textul face referință (procesele Je integrare) şi spre configurarea sensului global al textului (macroprocesele). •lenținută, o vreme, la nivelul sensului generat de text, comprehensiunea depăşeşte apoi rama textului, prin reacții subiective, corelații cu alte texte, cu e.x oerienţe de viață personale şi prin distanțare critică, acte în cadrul cărora idividualitatea cititorului se manifestă plenar (procesele de elaborare).

în şirul primelor patru procese regăsim punctele de fugă ale didacticii :iasice, dar le regăsim restructurate şi completate. Astfel, dacă problemele 3e recunoaştere a cuvintelor şi a sensului lor, identificarea ideilor principale, ezumarea sau stabilirea structurii textului constituiau zone de interes şi în :adrul demersurilor tradiționale, problema conectorilor, a predicțiilor, a âspunsului afectiv sau a conexiunilor cu alte texte sau evenimente erau de cele mai multe ori absente. Mai mult decât atât, procesele metacognitive, procese ce „girează" comprehensiunea şi corectează disfuncțiile, nu au stat, in mod explicit, în atenția profesorului.

Perspectiva deschisă de Giasson promite, în opinia noastră, soluții viabile de reconfigurare a didacticii lecturii; acesta este motivul pentru care o parte din secțiunile următoare ale capitolului se vor aşeza în deschiderea acestei perspective. E vorba de acele strategii ce pot fi adecvate, deopotrivă, comprehensiunii textului non-literar şi comprehensiunii nivelului literal al textului literar. Ceea ce iese însă complet de sub incidența acestei perspective este interpretarea de text literar, problemă căreia îi vom dedica o secțiune aparte; o secțiune în care strategiile se vor defini în funcție de specificul genurilor literare.

## Comprehensiunea propoziției şi frazei

înțelegerea informației conținute în propoziție sau frază se realizeaza prin microprocese. Marea lor majoritate fac obiectul strategiilor de învățare a cititului în clasele primare. Nu vom reține aici decât în treacăt şi numai unele din aspectele legate de ritmul lecturii, ritm ce poate fi încă lent la elevii claselor a V-a; secțiunea va urmări prioritar problema întâlnirii elevilor cu expresii şi

cuvinte noi, problema pragului pe care sensul lor necunoscuții ridică în fața cititorului.

### Ritmul lecturii

înțelegerea textelor este determinată, în mod esențial, de ritmul lecturii şi de fluiditatea ei. Afirmația poate fi argumentată prin descrierea succintă a proceselor pe care înțelegerea unor secvențe de text le presupune. Pe parcursul lecturii, informațiile sunt reținute mai întâi în memoria de scurtă durată, memorie care nu poate cuprinde decât 4-5 elemente, timp de câteva secunde; după stocare, elementele sunt fie „tratate" în unități semnificante şi transferate în memoria de lungă durată, fie uitate; cele 4-5 elemente reținute în memoria de termen scurt pot fi cuvinte izolate sau grupuri de cuvinte; un grup de cuvinte constituie un singur element şi nu este totuna dacă memoria stochează informația conținută în cinci cuvinte sau în cinci grupuri de cuvinte.[21]

Studiile consacrate limbii a doua vorbesc despre o anume lentoare a e:turii, generată de dificultăți de recunoaştere a conturului formal al cuvintelor - sau de prezența unei citiri cuvânt de cuvânt. Corectarea acestor carențe î; "ace prin exerciții de reperare şi de grupare a cuvintelor. Ele pot varia de la descifrarea unor careuri de litere, până la exerciții de lectură ritmată, în grupuri e cuvinte, sau de lectură repetată (vezi exercițiile din Anexa nr. 10).

Acest tip de exerciții îl vedem aşezat în afara demersurilor consacrate ecturii şi interpretării de text, demersuri ce trebuie să formeze, în opinia : astră, un întreg neciobit de nici un fel de antrenamente corelative.

în cadrul microproceselor de comprehensiune se înscrie şi microselecția, c: litate ce constă în a lua decizii corecte şi rapide referitoare la informația pe ~ = *e o „ducem cu noi" în urma lecturii unei propoziții, a unei fraze sau paragraf. : :eastă capacitate, al cărei spațiu propriu de formare îl reprezintă lectura s-știnută, poate fi pusă în evidență de profesor şi exersată, în clasă, de elevi.

- -mersul este extrem de simplu. Profesorul citeşte o primă frază a unui text, "r exemplu: „Nu trece mult după asta şi-ntr-o zi, prin luna lui maiu, aproape : e

Note:

[21] Jocelyne Giasson, op. *cit.,* p. 43-44.

[21] Cercetarea care a condus la aceste rezultate a fost condusă de W. Nagy şi a vizat elevi de clasa a III-a, a V-a şi a VII-a. Vezi în acest sens W. Nagy, *Teaching Vocablary to Improve Reading Comprehension,* Internationl Reading Association, Newark, Delaware, 1988.

Moşi, îndeamnă păcatul pe bădița Vasile tântul, că mai bine nu i-oiu zice, = i puie pe unul, Nic-a lui Costache, să mă procitească"(Ion Creangă, *Amintiri*
- [1] *copilărie).* Apoi profesorul se întreabă care pot fi cele mai importante crmații din text şi decide pentru: „bădița Vasile îl pune pe Nic-a lui Costache
5 mă procitească". Profesorul va evidenția apoi modul în care a făcut alegerea.
- - mersul poate fi continuat, pentru încă o frază, de profesor şi preluat apoi
- ~ elevi. Prezența unor astfel de exerciții o vedem necesară numai în clasa a p-a şi numai în situația în care răspunsurile elevilorfac dovada unor dificultăți
-e acest tip.

## Cuvintele necunoscute Sensuri oferite

Problema care nu poate fi considerată datată nici la sfârşitul clasei a V-a, c la sfârşitul gimnaziului şi nici mai târziu este problema confruntării * torului cu unele cuvinte sau expresii al căror sens îi este necunoscut.
- ezența lor încetineşte, dacă nu şi perturbă, procesele de comprehensiune. S : luțiile pe care didactica le oferă în mod frecvent sunt:

1. explicarea cuvintelor şi expresiilor necunoscute, înainte de începerea lecturii; în acest caz, selectarea o face profesorul;
2. explicarea cuvintelor şi expresiilor necunoscute, după prima lectură; în acest caz, identificarea o realizează elevii;
3. explicarea cuvintelor şi expresiilor necunoscute, o parte înainte şi o parte după prima lectură.

Modalitățile de explicare sunt variate, iar alegerea lor se face în funcție de substanța semantică a cuvântului sau expresiei. Cuvintele / expresiile pentru care există sinonime pot fi prezentate izolat, iar corespondentul poate fi dat, după caz, de elevi, de profesor sau poate fi găsit prin consultarea glosarelor / dicționarelor. în situațiile în care termenii sau sintagmele suni polisemantice, se impune prezentarea lor în context: contextul poate fi prelual din text sau creat de profesor. Contextul este bine să fie preluat din text, îr situația în care permite

deducerea sensului. în caz contrar, sugerăm formularea unei propoziții sau a unui grup de propoziții scurte, capabile să expliciteze semnificația.

în situația în care profesorul indică folosirea dicționarelor, este de dori să verifice înainte accesibilitatea definițiilor sau lungimea parcursului de l< un termen la altul, lată, de pildă, explicația din DEX a cuvântului „spic": „1 Inflorescență caracteristică plantelor graminee, alcătuită din mai multe fior mici cu peduncul scurt, dispuse pe o axă centrală lungă [...]. 2. Stilizan decorativă în formă de spic [...]. 3. Vârful firelor de păr, mai lungi (şi de alt; culoare din blana unor animale)...", lată, de pildă, drumul pe care elevul a trebui să-l parcurgă pentru a afla, în acelaşi dicționar, sensul cuvântuk „canalizare": (a) CANALIZARE: „Acțiunea de a *canaliza* şi rezultatul ei. Ansamblu de lucrări tehnice, executate pentru colectarea, epurarea $ evacuarea apei întrebuințate într-o localitate, într-un sistem tehnic, pe un tere etc., sau a apei de ploaie, în vederea păstrării salubrității solului şi a aerului canalizație. - V. *canaliza.;* (b) CANALIZA: 1. A îndrepta cursul unei ape pe u canal. 2. A dota o localitate, un teren, un sistem tehnic etc. cu canale d scurgere [...]. CANAL: 1. Albie artificială sau amenajată care leagă între el două mări, două fluvii, un râu cu un lac etc. şi care serveşte la navigație, l irigări sau la construcții hidrotehnice. 2. Conductă destinată să transport lichide în diferite scopuri. 3. Formație organică în formă de tub, vas sau cal de comunicație în organismele animale sau vegetale (prin care circul substanțe nutritive, secreții etc.)". Exemplele nu au fost prezentate cu intenți : a contesta valoarea definițiilor din dicționarul explicativ, ci din dorința de a = rata că indicarea unui astfel de instrument, în gimnaziu, trebuie făcută cu : Jdență. în acelaşi timp însă, nu putem să nu subliniem şi faptul că : :ționarele sau glosarele bilingve sunt, în opinia noastră, o variantă vinovată; : -ariantă comodă şi rapidă, orientată însă vizibil împotriva dobândirii = bonomiei în comprehensiune. De altfel, toate modalitățile la care ne-am r'erit se fac vinovate într-o măsură mai mare (glosarele bilingve) sau mai că (explicația realizată de profesor) de acelaşi lucru; şi asta, pentru că ele ~ j rezolvă decât punctual problema comprehensiunii.

## Sensuri deduse sau ignorate

Există însă şi demersuri didactice cu bătaie lungă şi asupra lor dorim să e oprim în continuare. Aceste demersuri urmăresc:

1. învățarea unor strategii prin aplicarea cărora cuvântul necunoscut să nu mai frâneze comprehensiunea;
2. îmbogățirea cunoştinţelor lexicale ale elevilor prin activități centrate exclusiv asupra vocabularului;
3. angajarea elevului în lecturi susținute.

Prima categorie, cea a strategiilor de trecere a pragului reprezentat de cuvântul sau expresia necunoscută, vizează:

- formularea unor ipoteze legate de sensul cuvântului;
- tolerarea impreciziei şi ocolirea dificultății reprezentate de necunoaşterea sensului.

învățarea şi exersarea acestor strategii este bine să se realizeze în secvențe didactice autonome, pentru a nu parazita lectura şi analiza textelor, l ornaire recomandă realizarea unei serii continue de astfel de activități, serie prezentă la începutul ciclului sau anului şcolar; aceste activități pot fi realizate n urma analizei rezultatelor unor chestionare prezentate la începutul anului sau după primele lecții de lectură (vezi Anexa nr. 11).

Metoda învățării strategiilor este mereu aceeaşi: ea presupune o secvență de „gândire cu voce tare", realizată demonstrativ de profesor şi, apoi, exersarea strategiei de către elevi.

*Formularea ipotezelor legate de sensul cuvântului* se realizează: (a) prin analiză morfologică şi (b) prin deducerea sensului din context. Demersurile pot fi independente sau asociate.

Analiza morfologică a cuvântului presupune izolarea rădăcinii de afixe şi aproximarea sensului cuvântului pornind de la rădăcină. Astfel, dacă elevul cunoaşte sensul cuvântului „program" sau „lună", va putea, cu uşurință, să intuiască sensurile unor cuvinte precum „programare", „programator", „lunar" sau „alunizare". în plus, elevul poate să uzeze de cunoştințele gramaticale, stabilind categoria căreia îi aparține cuvântul. Formarea unor abilități legate de deducerea sensului prin analiză morfologică presupune predarea atentă a „mijloacelor de îmbogățire a vocabularului", realizarea unor exerciții de analiză a cuvintelor şi folosirea metodei în secvențele de explicare a cuvintelor necunoscute, secvențe ce preced sau urmează prima lectură.

Nu toate cuvintele permit însă deducerea sensului pornind de la semnificația cuprinsă în rădăcină. De aceea, învățarea unor strategii menite să valorifice contextul nu este lipsită de importanță. într-o propoziție precum „Am

cutreierat în lungşi-n lat locurile necunoscute..." (din *Domnu Trandafir,* de M. Sadoveanu) sensul verbului „a cutreiera" poate fi uşor dedus din context, cu condiția ca elevul să fie obişnuit să-l privească. Acest fapt presupune observarea propoziției care conține cuvântul necunoscut, pe de o parte, şi observarea vecinătăților ei: propoziția / fraza precedentă („Din ziua în care m-am întors aici, în târguşorul nostru cel vechi n-am stat o clipă") şi / sau cea următoare („Am văzut, la Şiret, locul unde...").

Cele două strategii pot fi reprezentate grafic şi oferite elevilor drept ghid. Iată un posibil model:

Analiza structurii morfologice a cuvântului şi/ sau a contextului înseamnă "ceti ni rea ritmului lecturii şi observarea unor aspecte, nu întotdeauna Generoase în ceea ce priveşte informația oferită de context în legătură cu sensul cuvintelor. Mai mult decât atât, profesorul, cu explicațiile sale, şi cționarele nu sunt totdeauna la îndemână. Acestea sunt motivele pentru : 5re în didactica limbii a doua, dar nu numai, se vorbeşte frecvent despre ățarea unor strategii de „tolerare a impreciziei semantice şi de ocolire a ficultăților". în acest scop, s-a creat o categorie aparte de exerciții; ele constau ectura unortexte ce conțin cuvinte ale unei limbi inexistente. Scopul acestor e<erciții este de a demonstra că un cuvânt nou nu este un obstacol de netrecut si că lectura trebuie să continue, până când contextul permite găsirea sensului sau, şi mai mult, că lectura trebuie continuată chiar dacă sensul cuvântului j poate fi aflat (vezi Anexa nr. 12).

în spatele acestor exerciții, ce vorbesc despre faptul că se poate „trăi" : u expresii şi cuvinte necunoscute (mesaj pe care elevul îl poate recepta şi ¿reşit, ca o încurajare a comodității şi suficienței), se află cifre: ele demonstrează că lectura trebuie încurajată cu orice preț; că ea este modalitatea cea mai sigură a îmbogățirii cunoştințelor lexicale. Calculele specialiştilor au demonstrat că - în pofida şanselor reduse de a afla sensul jnui cuvânt nou prin lectura fără dicționar (o posibilitate la 20 de contexte) - jn elev care citeşte un an de zile câte 20 de minute pe zi va afla sensul unui număr de aproximativ 1000 de cuvinte. Aceste 1000 de cuvinte reprezintă 1/ 20 din totalul de 20 000 de cuvinte neînțelese pe care elevul le întâlneşte pe oarcursul lecturilor sale de un an. Ori, pentru câştigul pe care îl reprezintă cele 1000 de cuvinte nou învățate, acceptarea celorlalte 19000 rămase necunoscute nu este un preț prea mare, aşa încât mesajul despre tolerarea cuvântului necunoscut merită transmis.[1]

Angajarea elevilor în lectură este un fapt de primă importanță şi spre el converg o serie de activități ce variază de la integrarea, în fiecare oră, a unui moment de lectură independentă, la prezentări sistematice de carte, la realizarea şi notarea generoasă a jurnalelor de lectură sau la constituirea unor cluburi de lectură. Dar asupra acestor probleme vom reveni.

Cu riscul de a depăşi sfera reprezentată de problematica microproceselor de comprehensiune, dorim să facem câteva precizări legate de abordarea vocabularului din perspectiva câmpurilor lexicale. Configurarea lor şi integrarea cuvântului nou învățat în aria pe care o descrie este o bună modalitate de fixare a noilor achiziții, pe de o parte, de actualizare şi de punere în ordine a cunoştințelor mai vechi, pe de altă parte. Variantele de structurare a câmpurilor lexicale (constelație, rețea, matrice semantică, scară gradată) pot sluji situații de învățare diverse, precum analiza sau redactarea de text. O constelație, de pildă, poate reprezenta, din punct de vedere tematic, substanța unui text liric, tot aşa cum o rețea, o constelație sau o scară gradată poate oferi elevilor un fundal lexical coerent în exercițiile de redactare (vezi Anexa nr. 13).

## Comprehensiunea grupurilor de propoziţii

A doua categorie de procese specifice comprehensiunii vizează identificarea şi înțelegerea legăturilor între propoziții/fraze, legături realizate prin aşa-numiții indici de conexiune sau de relație. în cadrul lor sunt grupate categoria cuvintele repetate, cea a conectorilor şi a referenților.

Dacă recunoaşterea cuvintelor ce se repetă nu ridică probleme, cunoaşterea unora dintre referenți şi a conectorilor este mai dificilă, motiv pentru care seriile lor trebuie prezentate explicit şi exersate.

în grupul referenților se înscriu pronumele, adverbele de loc şi de timp, numeralele colective, termenii generici etc. Nu vom stărui asupra lor, întrucât, cu excepția unor pronume şi numerale colective, sensul referenților este, de obicei, fixat la începutul clasei a V-a. Sugerăm însă ca, în situația în care profesorul remarcă dificultăți în înțelegerea lor, să realizeze concertat serii de exerciții. Primul tip îl pot reprezenta exercițiile de recunoaştere a referenților, pentru ca apoi să se treacă la exerciții de înlocuire; o altă variantă o constituie opțiunea exclusivă pentru exercițiile de înlocuire - de exemplu: „înlocuieşte cuvintele

subliniate cu una din variantele din paranteză: Pe nisip am aşezat zmeul meu şi zmeul lui Andrei. *Zmeul lui Andrei* zboară mai sus. (al său; al tău; al lor)".

în situația în care profesorul optează pentru o serie completă de exerciții, propunem gradarea sugerată de Baumann (1986): 1. exerciții de înlocuire a substantivelor prin: (a) pronume personale, (b) posesive, (c) demonstrative, (d) adverbe de loc, (e) numerale colective, (f) sinonime şi termeni generici; 2. exerciții de înlocuire a verbelor şi propozițiilor prin pronume.

A doua categorie a indicilor de conexiune o constituie conectorii. Dată nd importanța înțelegerii lor, considerăm că profesorul nu trebuie să aştepte " diul sintaxei pentru a le clarifica sensul şi a exersa modul lor de utilizare.

Demersurile de învățare a conectorilor sunt simple şi ele presupun ezentarea unor texte scurte, texte în care sensul cuvintelor de legătură să e lizibil, ca de exemplu: „Nu mi-a împrumutat romanul decât pentru o zi şi, în : nsecință, am citit toată noaptea ca să-l termin". întrebările profesorului vor miza modul în care elevii au înțeles textul. Profesorul poate oferi, drept sprijin sau în completare, conectori sinonimi: „drept urmare", „prin urmare", „aşa ~ cât". Exercițiile de fixare a articulatorilor pot fi exerciții cu variante multiple s a j exerciții de completare. Recomandăm, de asemenea, ca sarcinile complexe de redactare să fie însoțite de fişe cu organizatori textuali (vezi în acest sens -nexele despre rezumat şi argumentație).

învățarea sau exersarea conectorilor poate seconda sau poate fi secondată de învățarea modelelor de organizare a informației în textele infor- lative. Ne referim la descriere, comparație, cauzalitate, secvență, problemă / soluție, modele ce pot fi reprezentate şi grafic (vezi Anexa nr. 9). O astfel de spțiune permite nu numai învățarea organizatorilor textuali principali, ci şi antrenarea elevilor în vederea cunoaşterii macrostructurii textelor informative.

## Comprehensiunea globală a textului

Cunoaşterea modelelor de structurare a textelor este, alături de abilitățile de recunoaştere a ideilor principale şi de capacitatea de rezumare, una din condițiile fundamentale ale comprehensiunii textului, în întregul său. Acesta este şi motivul principal pentru care învățarea strategiilor de formulare a ideilor principale şi de rezumare, pe de o parte, şi familiarizarea elevilor cu modalitățile

de organizare a informației, pe de altă parte, au făcut şi fac obiectul demersurilor didactice.

Atenția noastră se va opri, în această secțiune, asupra problemelor legate de identificarea ideilor principale şi de rezumare. în ceea ce priveşte modelele de organizare a informației în textele non-literare, ne limităm la datele din Anexa nr. 9 şi la câteva considerații generale. Ele vizează coroborarea studierii sau exersării modalităților de recunoaştere a configurației textelor cu studiul conectorilor şi folosirea graficelor drept suporturi vizuale ale conținuturilor. în ceea ce priveşte modelele de organizare a substanței textelor literare, ele vor fi tratate în secțiuni autonome, construite în funcție de specificul generic al textului.

### Identificarea ideilor principale

Sintagma „idee principală" desemnează informația cea mai importantă pe care autorul a furnizat-o pentru a explicita subiectul.

Subiectul este echivalentul ce-ului, al conținutului întregului text / fragment de text cu unitate semantică evidentă. La formularea subiectului - reducere a textului / fragmentului la un cuvânt sau o expresie - se ajunge prin întrebări de tipul: „Despre ce e vorba în text?" sau „Ce tratează fragmentul, paragraful?".

Sintagma „idee principală" este sinonimă cu vocabule precum „mesajul autorului", „viziunea de ansamblu", „esența textului / a fragmentului unitar de text". La ideea pricipală se ajunge prin întrebări de tipul „Care este lucrul cel mai important prezentat de autor / narator în textul, în fragment sau paragraf?". Răspunsul se exprimă, de obicei, într-o propoziție, iar trimiterea, din întrebare, la autor (text non-ficțional) sau la narator (text ficțional) este esențială pentru obținerea informației „textual importante". Informația „tex tual importantă" poate fi diferită de cea „contextual importantă".[22]

Punerea corectă a întrebării nu rezolvă problema recunoaşteri informației textual importante, recunoaştere în cadrul căreia vârsta şi experiența de lectură

Note:

[22] în *Discourse* Processes (1979), van Dijk diferențiază două categorii de informații: informați „textual importantă" (prezentată ca atare de autor) şi informația contextual important (considerată importantă de cititor, judecată determinată de intenția sa de lectură).

joacă un rol important. Cititorii puțin avizați şi tiner identifică adeseori problema centrală a textului cu ideea care le provoacă interesul şi nu cu cea marcată drept esențială de autor. Formarea unor abilităț de detectare şi formulare a ei este, în consecință, o problemă de exercițiu ş de timp, iar demersul didactic trebuie să aibă în vedere acest fapt şi să ni excludă de la început, catalogând ca nerelevantă, informația contextúa importantă. Corectarea unor astfel de situații se poate realiza prin reformulare; întrebării şi precizarea faptului că importantă, în acel moment, est< surprinderea intenției autorului şi nu efectul diferit pe care textul îl poate avea asupra cititorilor.

0 altă distincție semnificativă în abordarea corectă a ideii principale este cea dintre ideea principală şi secundară; ideea secundară înseamnă informația oferită de text despre ideea principală şi la ea se ajunge prin întrebări de tipul „Ce date oferă textul despre ideea principală?". Pentru stabilirea treptelor ierarhice ale informației unui text, trepte reprezentate de subiect, idee principală, idei secundare, Giasson recomandă o strategie care să treacă de la identificarea ideii principale, la identificarea ideilor secundare şi apoi la formularea subiectului[23] (vezi Anexa nr. 14). Dacă în marea majoritate a textelor informative se poate, totuşi, începe cu subiectul, în cazul textelor literare considerăm că recomandarea ar putea deveni lege.

Identificarea ideii / ideilor principale este o operație ce ține de specificul textului şi ea trebuie pusă în acord cu calitatea lui literară sau non-literară, dar şi cu modul ei de existență: explicit sau implicit. Există texte care o reliefează şi o circumscriu, texte care o ascund şi texte care nu au ca organizator o idee principală.

Sugerăm ca un demers orientat spre recunoaşterea şi formularea ideilor principale să nu ardă nici una din etapele următoare:

1. recunoaşterea subiectului textului;
2. cunoaşterea diferenței între subiect şi ideea principală;
3. recunoaşterea ideilor principale ale unui text cu structură secvențială sau descriptivă;
4. recunoaşterea ideilor principale în texte cu alte modele configura- tive.

Note:

[23] Joicelyne Giasson, op. *cit.,* p. 79.

Sugerăm ca în cadrul unui asemenea demers următoare **Î** aspecte să fie explicite:

1. rolul recunoaşterii subiectului şi ideilor principale;
2. diferența dintre subiect şi ideea principală;
3. diferența dintre ideea principală explicită şi cea implicită;
4. etapele recunoaşterii şi formulării lor.

## Rezumarea

în pofida utilității lor şcolare şi sociale indeniabile, învățare a rezumării sunt puține şi nu întotdeauna eficiente. Dificultatea constituirii lor este generată, în primul rând, de suportul - ş. el problematic - al acestui tip de text, mai exact de ideile principale.

Ne propunem, în cele ce urmează, să trasăm câteva considerăm necesare în cadrul unui demers didact.c ce v.zeaza redactarea

reZUmpÎima distinctie vizează categoriile de texte care pot fi rezumate

Definită ca acțiune ce constă în „a reduce", în „a spune în cuvmte mai pUtine" a contrage" un text sau un fragment de text, rezumarea este pos,b.la în cazul' următoarelor trei forme de discurs: 1. în cazul povestirii, pe care o re-spune pe scurt, păstrând etapele principale, povest.re ce poate avea deopotrh/ă, statut ficțional sau non-ficțional; 2. în cazul discursului unei/unor p soane sau eroi, discurs pe care îl redă şi din care «dude ceea ce nu e te foarte important; 3. în cazul unui text ce organizeaza .de. ş. d.n care ret,ne

^^ ^Rezumarea presupune deținerea tehnicilor de recunoaştere şi formulare a ideilor principale şi este definită ca rescriere a unui text, rescriere or.entata de trei puncte de fugă:

1 menținerea echivalenței informative (rezumatul trebuie să reprezinte ' gândul autorului şi să conțină esențialul informațiilor prezentate de text în ordinea în care au fost prezentate);

2 economia mijloacelor (rezumatul trebuie să prezinte, d.m.nuand ' numărul de cuvinte folosite, aceeaşi informație care apare in textul original; din acest motiv, informațiile secundare şi cele redundante vor fi eliminate);

3 adaptarea la o nouă situație de comunicare: un rezumat este ' întotdeauna scris în funcție de un receptor particular şi, în consec.nța,

limbajul este ales în funcție de statutul receptorului. Regulile fundamentale ale rezumării se deduc din tripla orientare a demersului şi sunt:

1. eliminarea informației secundare şi a informației redundante;
2. substituirea unei serii de elemente şi de acțiuni printr-un termen care să le integreze;
3. macroselecția şi invenția (alegerea frazei care conține ideea principală şi, dacă ea nu există, construirea unei astfel de fraze).

Cele trei reguli corespund unor procese cu grad de dificultate din ce în ce mai mare. Acesta este motivul pentru care formarea abilităților de rezumare presupune antrenarea elevilor, în etape succesive, în vederea dobândirii unor capacități de a desfăşura corect şi eficient cele trei procese.[24]

Formarea acestor abilități este de lungă durată (ani) şi ea presupune dezvoltarea unor scenarii didactice ce parcurg drumul:

- de la texte de bază scurte, la texte lungi;
- de la texte pe care elevii le rezumă pentru ei înşişi, la texte pe care le rezumă pentru alții;
- de la texte pe care le au sub ochi, la texte sau întâmplări pe care le rememorează;
- de la rezumate relativ lungi, la rezumate scurte;
- de la rezumate realizate împreună cu profesorul, la rezumate realizate individual.

Spre formarea competențelor de rezumare se îndreaptă implicit şi constant toate exercițiile de dezvoltare a capacităților de comprehensiune. Există însă şi modalități de a ghida explicit şi punctual activitățile de rezumare. Dintre ele menționăm o serie de exerciții ajutătoare şi fişa de control din Anexa nr. 15.

---

Note:

[24] Elementele esențiale şi regulile elaborării rezumatului, aşa cum apar în această prezentare, au fost formulate în 1984 de T. A. van Dljk şi reluate, între alții, de Jean-Paul Laurent (*Règles de globalisation sémantiques et écriture du résumé. Compte rendu d'une expérimentation didactique,* în „Enjeux", 11/ 1987, pp. 123-l38) şi de Jocelyne Giasson (Les *macroprocessus,* în op. *cit.,* pp. 8l-83.). Motivul pentru care am ales această soluție didactică este recurența ei în literatura de specialitate, reuşita experimentului condus de Jean-Paul Laurent şi prestigiul, în didactică, al autoarei *Comprehensiunii în lectură.*

*

* *

Condusă până acum într-o singură direcție ce viza, deopotrivă, textul literar şi non-literar, discuția noastră referitoare la procesele de comprehensiune se va orienta, de acum înainte, exclusiv asupra înțelegerii şi interpretării operelor literare. Configurația şi modul lor de a produce sens impun demersuri didactice capabile să le onoreze specificitatea: o specificitate care nu se opreşte la dimensiunea lor literară, ci se parțializează în funcție de gen.

# II. EXPLICAŢIA, COMPREHENSIUNEA ŞI INTERPRETAREA TEXTULUI LITERAR

## 1. Principii

Circumscrierea unui model al studiului textului literar impune precizarea viziunii ce îl întemeiază, viziune despre lectură şi interpretare. Parcursă din această perspectivă, didactica literaturii apare ca un orizont în care se confruntă două direcții distincte: o direcție informată de teoriile „imanentiste" teorii ce descriu textul[25], şi o direcție informată de teoriile receptării, teorii ce înscriu textul în orizontul cititorului.

Prima direcție se defineşte prin demersuri ce aspiră la obiectivitate demersuri ce-şi propun identificarea genului şi speciei textului, circumscrierea configurației, identificarea şi interpretarea semnelor care îl compun evidențierea constantelor stilistice etc. Această direcție, de inspirație

Note:

[25] îetoSa[U']Jp^ot'Îea2ă' ?~riT alt6le' ° rientările Ce descriu câmPuri teoretice (poetica, naSotfSS În[0]"?"" d6SCriU 3SPeCte generice (teoria P^odia narațoiogia) ş, direcțiile ce trasează parcursuri selective (stilistica, tematica intertextualitateaV

*IZ * r — MaUriCe De'Cr0ix Şi Fernand HallVn (ed->. M&hodes du tTteZoduSi* aux *etudes littéraires,* Duculot, Paris-Gembloux, 1987.

*i*

*ntroduction*

preponderent franceză *(le commentaire composé),* a dominat didactica romaneasca şi a cunoscut, în deceniile opt şi nouă, formele alterate ale comentariilor complicate şi heteroclite, prezente nu numai în librării, ci şi în memoria, pregătită de teze şi examene, a elevilor.

A doua direcţie, caracterizată de demersuri ce accentuează şi, uneori supral,citează dimensiunea subiectivă a lecturii şi interpretării, este generată de varianta americană a teoriilor receptării *(reader's response criticism)* Aceasta orientare opune abordărilor tehniciste, centrate pe descoperirea structurii şi sensului încifrat în text, demersuri didactice prin care se valorifică in primul rând sau exclusiv, sensul construit de cititor în actul lecturii. Spiritul acestei direcţii începe să se profileze în unele din manualele actuale, prin demersuri ce valorizează reacţia afectivă a cititorului faţă de text.

Cu riscul de a opera delimitări prea tranşante,'într-un domeniu ce consacra nuanţele, afirmăm că aceste două direcţii corespund unor viziuni difente asupra sensului. Pentru prima perspectivă, sensul este ascuns/ codat

*importanţa* cunoaşterii sensului literal, pentru care P ^a a OnV f * Umberto Ectf. in aşezarea acestui principiu pe

„u numai semnificaţia pe care o confer,m demersunlo d«Jact,ce pm profesorul asistă şi asigura înţelegerea textului ,n ^ mai dificilă decât în limba maternă, m aceasta aşez re om f c^m ş

dezacordul nostru fată de gesturile ^^«^^J^t» interpretarea, faţă de gesturile vanitoase ce acorda interpreta™

Xim"^«^ dezaprobăm integra, demersurile

demersuri ce impun un comentariu unic, valaM iu ""ncone^ unei clase, dar şi pentru toţi elev,, ce au, studiat ff^^Xpretării, ur

*subiective* pe care *actul lecturii şi interpretării o presupune.*

MWolfgangTser. L'acte de *lectore,* Pierre Mardaga, Bruxelles,198EP- 199- 2 Umberto Eco, Apărarea sensului *literal,* în op. cit., ed. cit., pp. 29-31.

## 2. Explicaţia, comprehensiunea şi interpretarea de text

în orele de literatură, demersul didactic poate viza, deopotrivă, 1. *explicarea textului* (cadrarea lui din punctul de vedere al formulei estetice, al creației autorului sau al epocii căreia îi aparține); 2. *comprehensiunea textului* ; realizarea unei înțelegeri coerente şi substanțiale a nivelului literal al textului) şi 3. *interpretarea textului* (circumscrierea textului din punctul de vedere al categoriilor definite de teoria literaturii şi reliefarea semnificațiilor pe care actul relecturii le generează).

în funcție de aceste trei etape ce mediază întâlnirea autentică a cititorului cu textul, se pot defini şi tipurile de discurs care o reflectă. E vorba de *analiza* sau *comentariul de text* şi de *prezentarea generală.*

Diferențele sunt vizibile în denumiri şi pot fi formulate global în termenii distanței dintre privirea critică şi text, în termenii amplitudinii ariei pe care privirea o poate cuprinde. Astfel, analiza de text presupune aşezarea privirii interpretative în apropierea operei pentru a-i putea surprinde atât întregul, cât şi detaliile, în vreme ce prezentarea generală presupune fixarea, în exclusivitate, a întregului pe care textul îl reprezintă, şi apoi înscrierea lui în cadrele mai largi ale operei autoului, în seriile unor opere înrudite prin gen, tematică, modalități stilistice etc. în ambele forme de metadiscurs, paşii parcursurilor se conturează în funcție de gen şi vizează, în linii mari: trecerea de la conținuturi (evenimente) şi suprafețe (sonoritate şi formă grafică) uşor perceptibile, spre structuri şi sensuri. Nu vom insista acum asupra acestor genuri didactice, prezente mereu în paginile acestui capitol, ci vom reprezenta succint sensul interpretării.

| Textul epic | Textul dramatic | Textul liric |
|---|---|---|
| Nivelul semnificațiilor globale | Nivelul semnificațiilor globale | Nivelul semantic |
| Nivelul narațiunii | Nivelul codurilor teatrale | Nivelul structural |
| Nivelul istoriei | Nivelul Istoriei | Nivelul sonor |

## Explicaţia

Explicația este un demers ce urmăreşte contextualizarea textului, situarea lui:

1. în cadrul operei autorului:
   - în seria cronologică a creațiilor sale;
   - în configurația tematică a întregii opere;
   - în durata creării operei (atunci când sunt vizate elemente de geneză);
2. în cadrul epocii istorice pe care o reprezintă;
3. în cadrul formulei estetice sub incidența căreia a fost scris.

Prin toate aceste cadrări, textului i se reduce, parțial, caracterul neobişnuit, straniu, iritant pe care îl are în virtutea literarității sale, în virtutea haloului de negativitate cu care se înconjoară. Mai mult decât atât, cadrările au rolul de a indica vecinătăți care, însumate, pot descrie, cu timpul, orizonturi literare coerente, orizonturi ce regrupează operele marilor clasici, regrupează basme, nuvele etc.

în opinia noastră, explicația de text este, în gimnaziu, un demers necesar, dar un demers căruia profesorul nu trebuie să-i confere un accent major. Acestei „înrămări" a textului i s-a acordat multă vreme o importanță nepermis de mare, exprimată atât în mini-lecțiile de istorie literară realizate de profesor, cât şi în „introducerile" masive pe care elevii le memorau pentru a-şi deschide analizele de text. O direcție opusă pare să se contureze în unele manuale actuale ce exclud complet rama şi rezolvă încadrarea prin fişe biografice, grupate la sfârşitul manualului. Dar „rama" nu poate fi nici absentă, cum nici nu poate concura „tabloul"; rostul ei este de a-l pune, discret, în evidență. Explicația rămâne un gest necesar în măsura în care leagă textul de realitatea de dincolo de el, oferind date ce pot facilita receptarea; ea rămâne un gest necesar în măsura în care vine în întâmpinarea unor întrebări pe care lectura le poate ridica sau în măsura în care arată înspre alte texte, înrudite, pe care elevul le-a citit sau le-ar putea citi. Explicația îşi trădează însă rostul atunci când lămureşte zone puțin sau deloc semnificative pentru receptarea textului, insistând asupra unor opere îndepărtate prin tematică şi grad de dificultate; ea îşi trădează rostul atunci când, de pildă, arată profilul eminescian de creator al *Scrisorilor* elevilor din

clasa a V-a sau a Vl-a; elevi ce urmează să citească şi să interpreteze *Fiind băiet păduri cutreieram* sau La *mijloc de codru....*

Locul explicației îl vedem, în primul rând, în deschiderea orelor de studiu al unui text nou. în situația în care explicația precede prima lectură, momentul poate fi structurat în jurul întrebării „Ce ştiu despre autor / gen?" (vezi modelele de configurare a lecției din Anexa nr. 1). Această manieră de a realiza explicația nu este singura posibilă; ea are însă avantajul de a trasa clar conturul datelor pe care elevii le dețin deja şi de a indica profesorului acele probleme pe care elevii nu le cunosc; astfel, intervenția va fi minimă şi semnificativă.

Dar explicația poate fi aşezată şi după prima lectură a textului. în acest caz, lămuririle profesorului vor fi legate strict de subiect, de recurența temei în opera scriitorului, de modul în care textul recreează aspecte biografice.

Momentul explicativ gândit ca preambul al primei lecturi poate include şi circumscrierea sensurilor unor cuvinte pe care textul le conține şi a căror necunoaştere ar putea îngreuna comprehensiunea. în această situație, după prima lectură pot fi formulate întrebări ce urmăresc să pună în evidență reacțiile afective pe care textul le provoacă. Dar asupra acestei probleme vom reveni.

## Comprehensiunea şi interpretarea

Problematica înțelegerii şi interpretării textului este strâns legată de cea a lecturii şi relecturii / relecturilor. Ne propunem să discutăm succint câteva perspective asupra actului lecturii şi interpretării, perspective ce pot informa activitățile care vizează realizarea comprehensiunii şi interpretării textului.

Actul lecturii performante este un act extrem de complex şi el presupune, deopotrivă, cufundarea în text, identificarea cu lumea lui şi ieşirea din text, depărtarea şi instaurarea privirii de deasupra: o privire interpretativă şi / sau :ritică. Iată cum descrie Wolfgang Iser această mişcare dublă a ? ului lecturii: Cititorul este în acelaşi timp scufundat în text şi totdeauna dine. o de text. Se ooate invoca imaginea unui punct care nu va înceta să se depla ;eze într-un spațiu făcut din fraze".[26]

Didactica lecturii transformă procesele simultane ale interacțiunii cu textul în etape succesive şi apoi le desface în procese, din dorința de a le putea aborda

Note:
[26] Wolfgang Iser, op. *cit,* p. 201.

şi exersa independent. învățarea lecturii se face după legile aceleiaşi pedagogii a paşilor mărunți, ce conduce spre arta interpretării muzicale sau coregrafice. Legile acestei pedagogii se reflectă în lecturi succesive, urmate de acțiuni didactice specifice.

în linii mari, punctele de fugă ale lecturilor succesive sunt reprezentate de niveluri diferite de înțelegere a textului, niveluri pe care le regăsim în majoritatea modelelor de lectură; este vorba de:

1. înțelegerea textului din interiorul lumii lui, înțelegere realizată de privirea inocentă sau ingenuă;
2. înțelegerea textului din exterior, înțelegere intermediată de privirea interpretativă şi /sau critică.

lată, de pildă, seria definițiilor pe care Robert Scholes le dă nivelurilor distincte de înțelegere a textului, niveluri identificate cu etapele consecutive ale studiului textului literar. înainte de a le enumera, menționăm că, în cadrul acestui model didactic, lectura este văzută ca proces prin care cititorul îşi creează propriul text, pornind de la textul scriitorului. în deschiderea acestei perspective se disting trei etape didactice / trei niveluri de înțelegere / trei forme de lectură / trei tipuri de text al cititorului, şi anume:

1. *lectura inocentă* - mod de „a produce text *din* interiorul textului";
2. a doua lectură, *lectura interpretativă* - mod de „a produce text despre text" şi
3. a treia lectură, *lectura critică* - mod de „a produce text *împotriva* textului".[27]

Acest model prezintă lecturile succesive drept modalități distincte de a crea text prin îndepărtări succesive de textul autorului şi diferențiază perspectiva critică de cea interpretativă. în marea majoritate a modelelor, cele două perspective sunt fie echivalate, fie coroborate. O discuție legată de diferențele dintre aceste două forme de lectură nu credem că îşi află locul într-o didactică a lecturii pentru gimnaziu. Ceea ce trebuie însă reținut este distincția dintre lectura inocentă şi cea interpretativă / critică, distincție ce poate informa corect şi coerent demersul didactic.

Note:

[27] Robert Scholes, *Textual Power, Literary Theory and Teaching of English,* Yale University Pres, New Haven and London, 1985, pp. 2l-29.

Pentru a defini posibile modalități de configurare a lecțiilor de literatură în gimnaziu, ne propunem să parcurgem succint procesele pe care lectura competentă le presupune. Intenția noastră este de a trasa, pornind de la ele, conturul unor momente didactice distincte şi de a structura strategii operaționale proprii studiului textului literar. Liniile de separare pe care le vom trasa sunt convenționale şi, deci, amendabile. Acesta este motivul pentru care vom puncta, în rândurile ce urmează, nu numai rezultatele reflecției, ci şi paşii care au dus la ele. Profesorul va putea, astfel, să structureze alte variante de abordare a textului literar decât cele sugerate aici.

Actul lecturii, aşa cum era el desfăşurat de Giasson, presupunea:

1. *microproceseie,* ce permit înțelegerea informației conținute la nivel de propoziție / frază;
2. *procesele de Integrare,* ce realizează legăturile între propoziții / fraze;
3. *macroprocesele,* ce urmăresc realizarea comprehensiunii globale a textului, înțelegerea lui ca un tot coerent;
4. *procesele de elaborare,* prin care cititorul depăşeşte textul în direcția unor corelații ce nu au fost prevăzute de autor.

Citit cu intenția de a crea un model de configurare a lecțiilor de literatură, modelul lui Giasson permite gruparea primelor trei procese sub arcul unui singur moment didactic: el ar cuprinde prima lectură şi verificarea corectitudinii înțelegerii textului.

Acuratețea şi amploarea celui de-al patrulea proces ar urma să devină substanța unui al doilea moment didactic; el ar cuprinde o a doua lectură şi o discuție focalizată asupra reacțiilor afective pe care textul le-a provocat, asupra corelațiilor pe care elevul le-a realizat, în timpul lecturii, între imaginile, evenimentele sau personajele textului şi evenimente trăite sau citite în alte cărți.

Al treilea moment didactic ar putea cuprinde a treia lectură şi interpretarea textului, interpretarea semnificațiilor sale plurale, activitate a cărei substanță nu este cuprinsă în nici unul din procesele descrise de Jocelyne Giasson.

Structurarea orei / orelor consacrate studiului unui text literar în aceste trei momente poate fi verificată şi nuanțată în funcție de un alt model al lecturii, model formulat de Judith Langer.

Cercetătoarea descrie actul lecturii în termenii atitudinilor față de text (•*stances*) sau în cei ai relațiilor (*relationship*) pe care cititorul le întreține cu textul. Considerate „mai degrabă recursive (putând să re(apară) în orice punct al lecturii) decât liniare", cele patru relații cititor-text definite de Langer pot f numite, în traducere liberă, astfel:

1. *a păşi din exterior spre interior: intrarea în lumea textului (Being Ou and Stepping Into an Envisionment);*
2. *a fi în interior şi a explora lumea textului (Being In and Mouvini Through an Envisonment);*
3. *a păşi înapoi şi a regândi datele cu care s-a pornit la drum (Steppini Back and Rethinking What One Know);*
4. *a ieşi din lumea textului şi a obiectiva experiența (Stepping Aut ane Objectifying the Experience).*[28]

în linii mari, procesele definite de Giasson se regăsesc în primele tre momente ale modelul lui Langer, model ce deschide însă, prin al patrulea ti| de relație, spațiul interpretării. în acest spațiu, Anne Jarro, cercetătoare c< reia şi redimensionează modelul, situează: judecățile critice asupra teme formulei estetice, limbajului dar şi comparația textului cu alte texte, formularei unor aprecieri legate de caracterul informativ al textului sau de valoarea li literară, exprimarea unor impresii generale etc.[2]

Pornind de la aceste considerații sumare asupra modului în car procesele implicate în actul lecturii pot informa structura orelor consacrați studiului textului literar, ne propunem să precizăm şi să exemplificări demersurile didactice în funcție de specificul generic al textului. Ceea ce dorin însă să punctăm de la început este faptul că, în viziunea noastră, textul litera trebuie abordat, în gimnaziu, prin intermediul a cel puțin trei lecturi, ia strategiile trebuie îndreptate, deopotrivă, spre explicarea, comprehensiune; şi interpretarea operei. Dorim, de asemenea, să subliniem faptul că activități' orientate înspre realizarea, verificarea şi valorizarea comprehensiun constituie, în opinia noastră, centrul vital al demersului didactic.

## Variante de structurare a orelor de literatură

Note:[28]

th Langer, op. *cit.,* p. 40.

într-un contur sumar, variantele de structurare a lecției/grupului de lecț consacrate studiului unui text literar ar putea arăta astfel:

| ***Varianta 1*** | ***Varianta a II-a*** | ***Varianta a III-a*** |
|---|---|---|
| Explicația (inclusiv expresii şi cuvinte necunoscute) | Abordarea textului prin intermediul câmpului lexical | Discuția introductivă (circumscrierea orizontului de aşteptare al cititorului) |
| Prima lectură integrală sau lectura anticipativă (în cazul textelor narative) i—- ---------- | Prima lectură | Prima lectură |
| Valorizarea răspunsului subiectiv Verificarea comprehensiunii sensului global: comprimarea textului | Explicația (cuvinte şi expresii necunoscute) | Verificarea comprehensiunii sensului global Explicarea cuvintelor necunoscute |
| A doua lectură ---------- ---------- | A doua lectură | A doua lectură |
| Valorizarea răspunsului subiectiv Verificarea comprehensiunii textului în detaliu: i reconstituirea textului | Valorificarea răspunsului subiectiv Verificarea comprehensiunii sensului global: comprimarea sensului | Verificarea comprehensiunii textului în detaliu: reconstituirea textului |
| A treia lectură | A treia lectură | A treia lectură |
| nterpretarea textului | Verificarea comprehensiunii textului în detaliu | Interpretarea textului |
| _ | Interpretarea textului | |

Aceste variante nu sunt singurele posibile, iar configurarea lor trebuie adecvată specificului operei. Nu vom insista acum asupra acestui aspect, pe :are vor încerca să-l clarifice secțiunile următoare; vom defini doar, succint, -aşii secvențelor didactice prezente în tabel.

*Explicația*

Metoda a făcut obiectul discuțiilor anterioare, ca de altfel şi problemele - gate de abordarea vocabularului, motiv pentru care nu vom mai insista acum asupra ei. Ceea ce dorim însă să subliniem aici este posibilitatea aşezării secvenței consacrate vocabularului în continuarea primei lecturi şi după verificarea modului în care s-a realizat înțelegerea sensului global. Un astfel de demers (vezi coloana a treia a tabelului de mai sus) pretinde îndeplinirea a două condiții: textul să fie accesibil din punctul de vedere al lexicului şi al structurii (structura narativă canonică este considerată cea mai accesibilă), iar elevii să fi parcurs exerciții de „tolerare a cuvântului necunoscut". Un astfel de demers, ai cărui paşi e bine să fie anunțați de la început, este un mod tăcut de a acorda credit elevului şi de a-i cere, în schimb, o lectură atentă şi responsabilă.

*Deschiderea prin câmpuri lexicale*

Deschiderii tradiționale a lecției de literatură, prin explicație (coloana I), i-am asociat alte două variante, şi anume configurarea de câmpuri lexicale sau circumscrierea orizontului de aşteptare al cititorului. Intrarea într-un nou text prin activități de structurare a unor câmpuri lexicale este un demers adecvat, în primul rând, studiului textului liric, tip de text ce ridică paradigme semantice. Astfel, prima oră de studiu al fragmentului din poemul eminescian *Călin (file din poveste)* poate fi deschisă prin construirea câmpului lexical al cadrului şi / sau al nunții, arii semantice pe care lectura le poate apoi extinde (vezi modelul A din Anexa nr. 13). Dar această metodă poate fi adecvată şi studiului textului epic; în acest caz, ariile pot fi circumscrise în funcție de categoriile genului (actori/ acțiuni / locuri/ consecințe/ obiecte/ modalități), iar demersul poate porni de la desemnarea, de către profesor, a elementelor ce compun una din arii: de pildă, categoria actorilor sau acțiunilor (vezi modelul B. din Anexa nr. 13). O astfel de intrare poate fi încercată în cazul basmului, specie ale cărei arii lexicale sunt uşor de anticipat.

*Circumscrierea orizontului de aşteptare*

Didactica actuală propune, adeseori, realizarea unor discuții ce urmăresc circumscrierea orizontului de aşteptare al cititorului, aşa cum se configurează el la întâlnirea cu paratextul. Discuția poate viza: 1. cunoştințele pe care elevii le au despre autor; 2. cunoştințele pe care elevii le au despre specie, în cazul în care ea este specificată în subtitlu sau este evidentă în titlu; 3. anticipații legate de conținutul textului pornind de la titlu, de la subtitlu, de la numele capitolelor, de

la ilustrații. întrebările pot fi deschise, simplu, prin „Ce ştiți despre...?", „Ce credeți că...?". în cadrul acestui dialog, importante sunt nu numai răspunsurile, ci şi justificarea lor. O astfel de intrare în lecție poate înlocui sau completa explicația preliminară. Condiția realizării ei o reprezintă noutatea textului pentru elevi. Acesta este motivul pentru care profesorul va ruga elevii care au citit textul să se anunțe şi nu îi va antrena în discuție.

*Lectura anticipativă*

Demersurile anticipative pot viza nu numai aproximarea sensului textului pornind de la titlu. Ele se pot constitui într-o strategie didactică structurată cu intenția de a înlocui prima lectură a unui text epic: această strategie poartă numele de lectură anticipativă[29]. Esența metodei constă în parcurgerea secvențială a unei opere narative şi în formularea de ipoteze legate de evoluția ulterioară a textului. Textul poate fi povestit / citit de profesor sau citit, pe fragmente, de elevi. Metoda poate viza familiarizarea elevilor cu momentele povestirii şi / sau punerea în evidență a direcției prospective de constituire a sensului, direcție specifică primei lecturi. Paşii strategiei constau în: 1. „tăierea" textului în punctele ce preced debutul fiecărui moment epic, puncte în care posibilitățile de evoluție a evenimentelor sunt sau par a fi multiple; 2. lectura / povestirea primei secvențe şi formularea unei întrebări legate de modul în care elevii văd cursul evenimentelor ce vor urma; 3. formularea ipotezelor şi notarea lor pe tablă; 4. lectura secvenței următoare; 5. confruntarea evenimentelor relatate de text cu ipotezele notate pe tablă şi alegerea ipotezei pe care textul a confirmat-o; 6. rezumarea textului citit, de la începutul până la sfârşitul celei de-a doua secvențe, şi lectura secvenței a treia; 7. formularea unei întrebări legate de desfăşurarea evenimentelor ce vor urma; 8. formularea ipotezelor şi notarea lor pe tablă etc. (vezi Anexa nr. 18)

*Verificarea modului în care a fost realizată comprehensiunea sensului global* este, în opinia noastră, un moment extrem de important, moment ce poate fi pregătit prin sarcini de lectură explicite („Citeşte cu atenție textul. Nu te

Note:

[29] Denumirea strategiei este traducerea sintagmei *antizipatives Lesen,* sintagmă ce defineşte o serie de strategii de „prezicere" a sensului, prezente în multe didactici străine (vezi în acest sens Günter Waldmann, *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht, Grundriss einer produktiven Hermeneutik, Theorie - Didaktik - Verfahren - Modelle,* Schneider Verlag, Hohengehren, 1998, p. 31).

opri din cauza cuvintelor necunoscute. încearcă să afli ce se întâmplă /ce sentimente exprimă textul / ce imagini descrie") sau doar printr-o simplă invitație de a pătrunde în universul operei („Pătrunde în lumea textului. Călătoreşte liber în orizontul lui"). Recomandăm încă o dată ca, în situația în care se doreşte, de la prima lectură, înțelegerea sensului global, să se renunțe la „lectura-model", realizată de profesor sau de un elev, şi să se acorde elevilor posibilitatea de a citi după „modelul" lor tăcut de lectură. Şi asta, cu atât mai mult cu cât oricare din lecturile următoare pot fi făcute cu voce tare, fără ca sentimentul de frustrare pe care îl dă audierea unei citiri prea rapide, prea terne, prea patetice etc. să mai apară.

Modalitățile de verificare a înțelegerii textului pot fi reprezentate de: (a) exerciții de completare a spațiilor albe; (b) răspunsuri la întrebări; (c) exerciții cu variante multiple sau (d) exerciții de tipul adevărat / fals. Ele vor urmări „comprimarea" textului, restrângerea lui la problematica majoră şi vor evita problemele de structură şi detaliile, lată cum vedem un asemenea exercițiu de completare, varianta cea mai accesibilă de verificare a comprehensiunii, după prima lectură: „întâmplarea se petrece... Eroul este.... Evenimentele sunt declanşate de.... Evenimentele sunt următoarele.... în final, eroul....".

Demersurilor de comprimare a textului le vor corespunde, după a doua lectură, activități de „reconstituire" a textului în întregul său. Ele vor viza, prin dialog şi reprezentări grafice, evenimentele, imaginile, sentimentele recreate, în detaliu. Discuțiile se vor menține, şi acum, la nivelul sensului literal, dar vor atinge şi probleme de structură, probleme de organizare a conținutului. Aici vedem locul rezumării şi povestirii textelor epice sau reluarea detaliată a conținutului fiecărei unități structurale a unui text liric, gruparea sau înşiruirea imaginilor care îl compun.

*Valorizarea reacțiilor afective ale cititorului*

înaintea demersurilor de „reconstituire a textului", deci imediat după a doua lectură, sau înaintea activităților de „comprimare" a textului, deci imediat după prima lectură, vedem aşezat momentul de valorizare a reacțiilor afective față de text[30]. în viziunea noastră, alegerea legată de prezența şi plasarea

Note:

[30] Prezența unor astfel de activități a fost marcată şi în alte cărți de didactică a literaturii române; vezi în acest sens Vistian Goia, *Metodica predării literaturii în clasele liceale,* în Vistian Goia şi Ion Drăgotoiu, op. *cit.,* pp. 96-97.

acestui moment se va face în funcție de gradul de accesibilitate a textului şi de modul în care a fost pregătită receptarea textului, pe de o parte, şi de tipul de text, pe de altă parte. Prima condiție se referă la faptul nu pot exista reacții de ordin afectiv față de universul unui text pe care nu-l înțelegem, iar lectura r altă limbă decât materna ridică, multă vreme, praguri lingvistice. Dacă, în cazul literaturii citite în limba maternă, momentul valorificării experienței afective se aşază, firesc, după prima lectură, în cazul studierii literaturii în mba a doua, momentul trebuie precedat de paşi meniți să asigure o bună înțelegere a textului. Al doilea element ce determină prezența unui asemenea moment este legat de intenția auctorială ce informează textul. Există autori nâtri, aşa cum ne pare a fi Creangă în *Povestea unui om leneş* sau în *Poveste,* :exte despre care nu putem afirma cu certitudine că sunt (doar) pledoarii pentru nărnicie sau inteligență practică. în asemenea cazuri, întrebările nu vor mai • iza răspunsuri afective, ci raționamente legate de semnificația intrigii şi de "olul personajelor. Dar asemenea întrebări țintesc interpretarea şi ele nu-şi găsesc locul în secvențele orientate înspre înțelegerea nivelului literal al operei.

în situația în care profesorul a decis să realizeze această secvență şi i-a decis şi locul, el poate conduce discuția în jurul unor întrebări precum: „Ce amintiri v-a provocat lectura?; Ce sentimente v-a provocat lectura?; Care sunt maginile / întâmplările / personajele care v-au impresionat în mod deosebit şi de ce?; Cum vă raportați la personaje?; Ați fost de acord cu acțiunile lor?; Ați fi procedat altfel? Cum?". Două sunt punctele de fugă în funcție de care se pot structura întrebările: 1. amintirile unor experiențe trăite, auzite, citite, pe care lectura le suscită, şi 2. reacțiile emoționale față de conținutul textului. Formularea unor întrebări generale de tipul „Cum vi s-a părut textul?" nu slujeşte demersului decât în situația în care se cere justificarea răspunsurilor. Mai mult decât atât, asemenea întrebări pot fi încercate numai în situația în care profesorul este pregătit să audă răspunsuri care coboară textul de pe soclul valorilor consacrate, numai în măsura în care este pregătit să conducă 'iresc şi constructiv un dialog despre plăcerea / neplăcerea lecturii textului şi despre importanța realizării ei.

*A treia lectură şi interpretarea*

Prin a treia lectură se poate face trecerea, în opinia noastră, spre o interpretare coerentă şi substanțială, interpretare ce constă în obiectivarea

experienței estetice, interpretare ce face loc sensurilor plurale şi lasă să se audă vocea „cititorului critic".[31]

Drumul spre interpretare este însă pregătit de demersuri configurate în acord cu specificul generic al textului. Acesta este motivul pentru care următoarele secțiuni vor trata separat modalitățile de abordare ale textelor literare epice, dramatice şi lirice.

## 3. Studiul textului epic

> „Scorpia, cu o falcă în cer şi cu alta în pământ şi vărsând flăcări, se apropie ca vântul de iute; iar calul se urcă repede ca săgeata până cam deasupra şi se lăsă asupra ei cam pe de-o parte. Făt-Frumos o săgetă..."
>
> *(Tinerețe fără bătrânețe şi viață fără de moarte)*

Interesul elevilor pentru textul epic este un fapt cunoscut şi nu are rost să insistăm asupra lui. Punctăm doar două din motivele care îl întemeiază şi îl întreține.

Note:

[31] Sintagma îi aparține lui Umberto Eco, este perechea formulei „cititor ingenuu" şi numeşte producătorul „interpretării critice / semiotice". în viziunea autorului *Limitelor interpretării,* specificitatea acestui nivel al lecturii constă în încercarea de a explica „din ce rațiuni structurale textul poate produce alte interpretări semantice (sau altele alternative)". Acest nivel al interpretării urmează lecturii realizate în postura „cititorului ingenuu", lectură al cărei specific este reprezentat de „procesul prin care destinatarul, aflat în fața manifestării liniare a textului o umple cu semnIficat"(Umberto Eco, op. *cit.,* p. 32.).

E vorba, în primul rând, de faptul că procesul de înțelegere pe care epicul îl presupune, înțelegere a unui şir de evenimente, se întemeiază pe o capacitate pe care o avem în virtutea experienței de viață. Această capacitate, numită de Paul Ricoeur „comprehensiune practică", se manifestă în uşurința cu care constituim sensul unui şir de evenimente[2]. E vorba, în al doilea rând, de apetența reală a preadolescenților şi adolescenților pentru textele care conțin evenimente, de interesul lor manifest pentru personaje, pentru modelele sau anti-modelele pe care le pot reprezenta.[3] referă Paul Ricoeur atunci când vorbeşte despre „comprehensiunea practică". Enunțul minimal al acțiunii este, deci, compus din Subiect + Predicat (verb de acțiune) + Complement direct.

Dar acțiunea îşi dobândeşte sensul deplin numai în momentul în care este corelată cu un scop, explicată prin *motive* şi integrată unor circumstanțe. Mai mult decât atât, ea presupune interacțiunea cu alte persoane, interacțiune ce poate lua formele cooperării, competiției sau luptei. De aici pot decurge întrebările fundamentale prin care profesorul poate viza circumscrierea completă a unei acțiuni, şi anume:

Ce?

*Cine?*

Acțiunea nu este deci un concept, ci o „rețea conceptuală" ce cuprinde acțiunea propriu-zisă, agentul acțiunii, scopul pentru care este realizată, motivele din care este realizată şi circumstanțele.

Considerăm că înțelegerea acțiunii ca rețea conceptuală este extrem de importantă şi sugerăm ca un astfel de obiectiv să nu lipsească din cadrul primelor demersuri ce vizează, în clasa a V-a, studiul textului epic.

Modalitățile de abordare a problematicii acțiunii sunt diferite şi ele ar putea porni:

1. de la exemple de acțiuni date de elevi şi dezvoltate în funcție de componentele mai sus enunțate;
2. de la analiza unui text non-ficțional (articol de ziar, fragment din jurnalul elevilor sau o compunere realizată cu această intenție, de exemplu: „Povestiți în 5 rânduri o întâmplare la care ați participat sau ați fost martori în ultimele două zile.").

în situația în care se optează pentru un astfel de demers, sugerăm ca: (a) punctul de plecare să nu fie un text ficțional, text în care acțiunea este

configurată într-un mod specific; (b) discuțiile să vizeze toate componentele acțiunii. Sugerăm, de asemenea, ca cele cinci întrebări fundamentale să fie considerate puncte de plecare în abordarea tuturor textelor epice. Recurența lor poate permite formarea, în timp, a unei grile de lectură capabile să cuprindă acțiunea în totalitatea ei.

Al doilea pas al apropierii de discursul epic îl constituie abordarea aspectelor legate de „comprehensiunea narativă". Receptarea textului epic presupune, în viziunea lui Ricoeur, „familiaritatea cititorului cu termeni precum agent, scop, mijloc, circumstanță, ajutor, ostilitate, cooperare, conflict, succes, eşec etc."[32] Receptarea textului epic presupune deci înțelegerea rețelei conceptuale a acțiunii, dar nu se poate opri aici. Ea pretinde şi înțelegerea modului în care textul transformă / configurează acțiunea după legi specifice.

în linii mari, această configurate înseamnă, în primul rând, *transformarea succesiunii evenimentelor într-o unitate semnificantă, o* unitate ce poate fi ..tradusă", printr-un act reflexiv, într-un singur „gând", numit de regulă „tema" textului. în al doilea rând, *procesul de configurare a acțiunii impune suitei de evenimente „sensul punctului final"* sau, cu alte cuvinte, impune coeziune şi coerență întregului; coeziune a secvențelor, corespondență între început şi sfârşit şi între fiecare secvență şi întreg.[33]

Faptul că, *în textul epic, acțiunea formează o unitate semnificantă, o unitate construită din perspectiva punctului final* nu este, în opinia noastră, un aspect oarecare, ce poate fi transmis printr-o lecție sau un grup de lecții; fără îndoială că evidențierea lui poate fi încercată, iar confruntarea unui text non-ficțional cu unul ficțional poate constitui un bun punct de pornire. Dar specificul configurației narative este mai mult decât un simplu episod al studiului textului epic: este perspectiva în deschiderea căreia este bine să fie aşezate toate lecțiile consacrate operelor epice; specificul configurației narative este un mesaj pe care merită să-l comunicăm indirect, dar constant, prin modul în care abordăm acest tip de text.

## Ficțiune / referent

Note:

[32] Paul Ricoeur, *op. cit.,* p. 88.

[33] Nu am reținut, din discuția nuanțată a lui Ricoeur, decât acele elèmente care ar pute relevanță în studiul textului epic în gimnaziu; pentru o privire de ansamblu a problematicii, vezi capitolul La *triple mimèsis* din *Temps et récit,* ed. cit., pp. 87-l00.

într-o definiție succintă, *ficțiunea se* identifică cu lumea re-prezentată de text şi reconstituită de cititor prin lectură: o lume ce nu există decât în şi prin cuvinte.

Prin opoziție, termenul *referent* denumeşte lumea noastră, reală, existentă în afara textului, lume la care textul se referă, pe care o re-creează trans-figurează sau de-formează, dar despre care vorbeşte. Dar termenul *referent* denumeşte şi un alt text, pe care opera îl poate re-crea, trans-figura, de-forma.[34]

Abordările explicite ale distincției ficțiune / referent (realitate) pot fi intermediate de texte de inspirație istorică, de legende etiologice sau de orice alt tip de text al cărui univers prim poate fi circumscris; dar dihotomia poate fi cadrată şi prin analiza unor opere/fragmente de opere ce trec în formă raportul ficțiune - referent. Aşa sunt, de pildă, *Alice în țara minunilor* de Lewis Caroll sau *Povestea fără sfârşit* al lui Michael Ende şi unele din secvențele „jocului de-a reginele" din Rem-ul lui Mircea Cărtărescu. Asemenea texte oferă, prin marginile lor, posibilitatea realizării unor discuții legate de: (a) raporturile de concordanță-discordanță pe care ficțiunea le întreține cu realitatea, dar şi de (b) experiența de lectură pe care epicul o oferă: o lectură în care se *intră în, se cutreieră prin* şi se *iese din* universul imaginar.

În situația în care profesorul intenționează să circumscrie şi raportul univers ficțional - referent (alt text), drumul cel mai scurt este parodierea unei poveşti (de exemplu: „Rescrieți *Capra cu trei iezi* ca istorisire în care trei iezi isteți şi curajoşi întind o cursă lupului, îl prind şi îl pedepsesc.").

### Autor /narator - lector / naratar

Realizarea distincțiilor autor /narator - lector / naratar are acelaşi rost ca şi stabilirea distincției precedente; are rostul de a marca linia de separare dintre text şi ceea ce există în spațiul din afara lui, ceea ce există fără a-i fi străin. Şi în spațiul din afara textului *(le hors-text)* există realitatea referențială, autorul şi cititorul.

*Autorul* (scriitorul, prozatorul) este „cel ce există sau a existat în carne i oase, în lumea noastră". în mod simetric, la polul opus al comunicării literare se află cititorii reali sau potențiali. în interiorul textului, reflexele autorului şi

Note:

[34] C.f. Yves Reuter, *Introduction à l'analyse du roman,* Bordas, Paris, 1991, p. 37.

cititorului sunt naratorul şi naratarul. *Naratorul* este cel care „pare să povestească istoria în interiorul cărții şi nu există decât în cuvintele cărții". Simetric, *naratarul* este „cel căruia i se adresează naratorul, în mod explicit sau implicit, în universul textului"[35].

Diferența autor/ narator poate fi abordată prin strategii diverse. Dintre ele, menționăm jocul de rol şi exercițiile de redactare ce vizează modificarea instanței naratoriale.

Jocul de rol presupune, în acest caz, reprezentarea modului în care un autor concepe un fragment de text epic şi dramatizarea fragmentului respectiv. Activitatea s-ar putea desfăşura în felul următor: 1. profesorul alege un fragment de text cu acțiune unitară, citeşte şi discută cu elevii conținutul; 2. profesorul distribuie elevilor rolurile de autor, de narator şi cele reprezentate de personaje; 3. profesorul conturează rolul autorului, rol ce constă în prezentarea unui posibil proces de creație: autorul va gândi cu voce tare istoria, a decide rolurile personajelor şi va hotărî cine şi cum va nara textul; 4. „actorii" îşi decid intervențiile şi, dacă doresc, îşi desenează măşti sau însemne distinctive; 5. autorul, naratorul şi personajele vor juca apoi spectacolul conceperii şi desfăşurării întâmplărilor. în situația în care profesorul doreşte să antreneze întreaga clasă, el va crea grupe formate dintr-un număr de elevi egal cu numărul rolurilor, iar reprezentările se vor transforma în concurs.

Drumul cel mai scurt spre evidențierea distincției autor-narator îl reprezintă repovestirea (scrisă sau orală) a unui text scurt, repovestire realizată prin schimbarea instanței narative. Sarcini de lucru precum rescrierea *Ursului păcălit de vulpe* din perspectiva ursului sau rescrierea *Scufiței Roşii* din perspectiva scufiței sau a bunicii, sunt prilejuri de a pune în evidență nu numai distincția autor / narator, dar şi modul în care modificarea instanței narative impune modificări ale textului la toate nivelurile: tonalitate, registru lingvistic, timp narativ etc.

Acelaşi tip de Exerciții permite şi stabilirea distincției dintre *naratorul situat în afara evenimentelor* şi *naratorul situat în interiorul lumii ficționale,* naratorul-personaj. Acestea sunt singurele nuanțări ale statutului instanței narative la care se referă programa de gimnaziu şi, pornind de la ele, se poate defini „modul" povestirii (povestire la persoana a treia / la persoana întâi).

Note: [35] Ibidem, *p. 36.*

Orientat de aceste obiective, demersul didactic va urmări, într-un prim moment, analiza unor texte semnificative din acest punct de vedere şi se va continua prin exerciţii de redactare, exerciţii a căror eficienţă o subliniem din nou.

în situaţia în care se doreşte extinderea seriei autor/ narator prin cititor/ naratar, textul lui M. Sadoveanu, *HanuAncuţei,* poate deveni un bun punct de plecare. Analiza istoriilor care compun textul permite: 1. circumscrierea celor două categorii (cea a cititorilor reali, reprezentaţi, punctual, de elevi, şi cea a naratarilor, reprezentaţi de ascultătorii de la han) şi 2. evidenţierea schimbărilor de rol între narator şi naratar, schimbare specifică povestirii în ramă.

### Ficţiune / „naraţiune" („istorie" /„povestire")

Distincţia ficţiune / naraţiune vizează „nivelurile textuale". *Ficţiunea* desemnează, aşa cum am mai afirmat, universul creat de text şi reconstituit de cititor sau, în cuvintele lui Yves Reuter, „universul creat, istoriş aşa cum poate fi reconstituită, personajele, spaţiul, timpul..."[36]. Termenul *naraţiune* desemnează, în această abordare dihotomică, tehnicile care permit punerea în scenă a ficţiunii, modul în care textul structurează evenimentele, perspectiva din care le prezintă, ordinea şi ritmul desfăşurării lor etc.

Perechea de termeni propusă de Yves Reuter - ficţiune / naraţiune - se suprapune aproape perfect peste dubletele „istorie" / „povestire" (naratologia) sau „fabulă" / „subiect" (formalismul rus). Opţiunea noastră pentru varianta din *introduction â l'anayse du roman* a avut în vedere faptul că programele fixează, drept conţinut, raportul realitate - ficţiune, fapt ce presupune şi definirea conceptului de ficţiune; pornind de aici, am considerat că propunerea unei dihotomii care îl conţine simplifică peisajul lexical şi conceptual al studiului textului epic în gimnaziu, studiu centrat mai ales asupra coordonatelor universului ficţional. Dar, fără îndoială, profesorul poate opta şi pentru conceptele consacrate de naratologie, şi anume pentru „istorie", „povestire" şi „naraţiune".[37]

Note:

36 Yves Reuter, op. *cit.,* p. 37.

37 Pentru o prezentare concisă a distincţiei fabulă / subiect, vezi art. *Subiect,* în Al. Săndulescu (coord.), *Dicţionar de termeni literari,* Ed. Academiei R.S.R, Bucureşti, 1976; pentru o prezentare concisă a conceptelor consacrate de naratologie, vezi C. Angelet şi J. Herman, *Narratologie,* în Maurice Delcrolx şi Fernand Hallyn (ed.), *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires,* Duculot, Paris-Gembloux, 1987, pp. 168-200.

în situația în care profesorul va alege perechea ficțiune / narațiune, demersurile didactice vor viza:

1. circumscrierea componentelor universului ficțional: seria cronologică a evenimentelor ce compun acțiunea textului, spațio-temporalitatea în care se petrece acțiunea şi profilul personajelor care o săvârşesc;
2. evidențierea modului în care universul ficțional este pus în text: statutul naratorului, ordinea şi ritmul în care sunt prezentate evenimentele, modul în care subt constante spațiul şi timpul, modul în care sunt construite personajele.

Credem că această aşezare în oglindă a ficțiunii şi narațiunii poate articula demersurile didactice orientate înspre studiul textului narativ în gimnaziu; le poate orienta, simultan şi diferențiat, înspre un ce al textului şi nspre un *cum* al realizării lui. într-o reprezentare stilizată, demersurile ar urma să se organizeze în jurul următoarelor întrebări:

| Universul ficțional | Narațiunea |
|---|---|
| Care sunt evenimentele textului? | Cum sunt prezentate evenimentele în text? |
| Care sunt aspectele ce definesc personajele? | Cum sunt prezentate personajele? |
| Care este timpul şi spațiul în care se petrec evenimentele? | Cum este conturat spațiul şi timpul? |

Ordinea abordării problemelor poate fi schimbată în funcție de text, de obiectivele lecției sau de strategia profesorului. Ceea ce se impune însă cu stringență este evidențierea, în paralel, a componentelor universului ficțional şi a modului în care sunt ele configurate în text. Astfel, discuția legată de momentele acțiunii o vedşm continuată printr-un dialog ce urmăreşte evidențierea ordinii în care momentele acțiunii sunt prezentate în text, iar discuțiile legate de spațiul şi timpul acțiunii şi de portretele personajelor le edem orientate şi spre procedeele prin care textul le configurează.

De la întrebările generale prezentate mai sus se poate porni şi structurarea comentariului (vezi Anexa nr. 19). în acest caz, se va formula şi o întrebare ce vizează conturarea statutului naratorului („Cine narează

evenimentele?", „Din ce perspectivă?") precum şi întrebări ce vizează formularea sensului global al textului („Care este tema textului?") şi semnificațiile lui posibile („Ce semnificații generale putem atribui textului?").

### Momentele acțiunii

Reflexele „gramaticii povestirii" în didactica limbii şi literaturii române se regăsesc în două modele ce vizează organizarea timpului *ficțiunii (istoriei, fabulei).*

Primul model cuprinde expoziționea, intriga, desfăşurarea, punctul culminant şi deznodământul; cel de-al doilea, starea inițială, transformarea (complicația, dinamica, rezolvarea) şi starea finală.

Primul model, al cărui punct de plecare nu îl cunoaştem, a structurat câteva decenii demersurile de analiză a textului epic. Cel de-al doilea, denumit „schemă canonică" sau „schemă cvinară", poartă semnăturile lui Greimas şi Larivaille şi pare să se fi impus (excepțiile sunt puține) în noile manuale.

O analiză contrastivă, menită să evidențieze calitățile şi limitele celor două reprezentări ale structurilor minimale, poate porni de la confruntarea lor cu ceea ce Spiegel a identificat ca gen proxim al studiilor centrate asupra gramaticii povestirii.

Această aliniere a modelelor nu este întru totul corectă; unele din echivalențele pe care le-am stabilit sunt aproximative, pentru că mizele structurărilor nu sunt aceleaşi. Astfel, privit în oglinda reprezentată de constantele stabilite de Spiegel, desenul primului model detaliază debutul şi gradează centrul acțiunii, dar rămâne vagîn privința finalului. Citită din acelaşi punct de vedere, „schema cvinară" - mult mai echilibrată şi deschisă (starea finală se poate converti în debut al unui alt episod) - nu reprezintă explicit evoluțieracțiunii spre un punct culminant (dar nici nu o exclude).

| ***Spiegel*** | ***Varianta tradițională*** | ***Greimas şi Larivaille*** |
|---|---|---|
| *1. Expoziționea-* prezentarea personajelor, a timpului şi locului, dar şi prezentarea situației în care se află personajul la începutul istoriei, prezentare realizată de obicei prin „a fost odată..." | *1. Expoziționea* | *1. Starea inițială:* prezentarea stării de echilibru care precede declanşarea acțiunii |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 2. *Evenimentul declanşator:* prezentarea evenimentului care face istoria să demareze, prezentare introdusă, de obicei, prin „într-o bună zi..." | 2. *Intriga:* prezentarea evenimentului / evenimentelor care declanşează acțiunea | 2. *Complicație sau forță perturbatoare:* prezentarea faptelor care rup echilibrul (conflict între personaje sau dorință neîmplinită) | T R A N S F 0 R M A R E |
| 3. *Complicația:*<br>- reacția personajului (ceea ce personajul gândeşte sau spune ca reacție la evenimentul declanşator);<br>- scopul (ceea ce personajul decide să facă pentru a rezolva problema);<br>- încercarea (efortul personajului pentru a rezolva problema). | 3. *Desfăşurarea acțiunii:* evenimentele la care ia parte eroul în vederea depăşirii situației de criză, reprezentată de intrigă<br>4. *Punctul culminant:* punctul de maximă tensiune, situația | 3. *Dinamica acțiunii:* probe prin care trece eroul | |
| 4. *Rezolvarea:* dezvăluirea rezultatelor fructuoase sau a nereuşitelor încercării personajului de a rezolva problema | 5. *Deznodământul:* rezolvarea situației de criză | 4. *Rezolvarea sau forța echilibrantă:* evenimentele care pun capăt încercărilor<br>A | |
| 5. *Finalul:* consecințele pe termen lung ale acțiunii personajelor (secvență facultativă); exemplu: „Au trăit fericiți..." | | 5. *Starea finală:* noul echilibru, ce poate, la rândul său, să devină punct de plecare al unui nou episc | )d |
| 6. *Morala* (secvență facultativă) | | | |

In opinia noastră, modelul structurat de Greimas şi Larivaille este mai generos: (a) întrucât permite, prin repetare, reprezentarea unor texte în care acțiunile sunt înlănțuite; (b) pentru că permite înscrierea, în a treia secvență (dinamica acțiunii), a unei serii de evenimente asemănătoare şi, nu în ultimul

rând, (c) pentru că scoate evenimentul care declanşează acțiunea de sub incidența intrigii, asociind conflictului dintre personaje şi posibilitatea existenței unui motiv de natură interioară, a unei dorințe sau a unei probleme capabile să provoace acțiunea propriu-zisă.

Dar, indiferent de opțiunea autorilor de manuale şi / sau a profesorilor pentru una sau alta din reprezentările structurii narative[38], importanța prezenței lor în ora de literatură rămâne un fapt de necontestat. Şi asta, întrucât modelele permit nu numai analiza configurației textelor literare, ci şi crearea, de către elevi, a unor texte narative coerente. Mai mult decât atât, ordinea pe care o fac vizibilă „momentele istoriei" permite structurarea exercițiilor de verificare a nivelului la care s-a realizat comprehensiunea textului.

Astfel, în funcție de structura minimală, vedem organizate următoarele tipuri de activități:

1. exercițiile de completare, exerciții ce pot fi realizate după prima lectură (exemplu: „întâmplarea se petrece... Eroul este.... Evenimentele sunt declanşate de.... Evenimentele sunt următoarele.... în final, eroul....");
2. primele întrebări legate de text, întrebări ce pot urma primei lecturi (exemplu: „Care este eroul basmului / schiței etc?"; „Care sunt principalele evenimente?"; „Când şi unde se petrec evenimentele?", „Care sunt motivele care le-au determinat?"; „Cum se încheie istoria?");
3. realizarea rezumatului sau a povestirii, după a doua lectură;
4. lectura anticipativă, modalitate de întâlnire cu textul, prin care se j poate înlocui varianta clasică a primei lecturi (vezi Anexa nr. 18);
5. analiza textului.

Importanța cunoaşterii structurii minimale nu poate fi negată dar, in acelaşi timp, nu-i pot fi ignorate nici limitele, nici riscurile reprezentate de o aplicare rigidă. Dintre limitele înseriate de Giasson, în urma sintezei cercetărilor desfăşurate în această direcție, reținem doar două: (a) cunoaşterea structurii canonice nu ajută elevii în înțelegerea structurilor

Note:

Cele două modele prezente în didactica românească nu sunt singurele, iar constantele lui Spiegel au fost, şi ele, preluate drept cadru al demersurilor didactice; vezi in acest sens Jocelyne Giasson, op. *cit.,* p. 97-l08.

necanonice; (b) activitățile centrate explicit asupra structurii pot pune în umbră conținutul textelor.[39] Cele două limite pot fi atenuate prin modelarea structurii pentru care s-a optat, în funcție de text, şi prin integrarea conținuturilor în reprezentările structurale ale operelor.

Prezentăm în continuare două texte ce refuză încorsetarea în formule r gide, texte-care pretind modelarea schemei canonice. Demonstrația noastră itenționează să sublinieze că miza demersurilor de analiză a structurii textelor nu trebuie să fie reprezentată de recunoaşterea modelelor în texte, ci de evidențierea modului în care textele re-creează / trădează tiparele canonice.

Iată două variante prin care modelul canonic al lui Greimass şi Larivaille, cel mai generos, în opinia noastră, apare, totuşi, strâmt în dialogul cu textele. *~inerețe fără bătrânețe şi viață fără de moarte* validează, de pildă, două cadrări, dintre care una constă în prelungirea modelului. *Povestea* lui Creangă pretinde însă refacerea modelului.

### *Tinerețe fără bătrânețe şi viață fără de moarte*

*Situația inițială:* o lumea a tinereții şi îmbătrânirii, a vieții şi morții.

- împăratul şi împărăteasa nu au urmaşi; un vraci îi ajută, dar îi previne, în acelaşi timp, că nu vor avea parte de fiul lor; împărăteasa rămâne însărcinată, dar copilul nu vrea să vină pe lume decât atunci când împăratul îi promite tinerețe fără bătrânețe şi viață fără de moarte.

*Complicația sau forța perturbatoare:* Făt-Frumos vine în lumea îmbătrânirii şi morții cu visul tinereții veşnice.

- Făt-Frumos refuză să se nască, ştâta vreme cât împăratul nu-i promite tinerețe fără bătrânețe şi viață fără de moarte;
- Făt-Frumos refuză să rămână într-o lume în care împăratul nu-şi poate îndeplini promisiunea.

[39] *Ibidem,* p. 10l-l03.

*Dinamica acțiunii:* drumul spre teritoriul tinereții fără bătrânețe şi al vieții fără de moarte:
- prima probă: lupta cu Gheonoaia
- a doua probă: lupta cu Scorpia
- a treia probă: pădurea cu fiare

*Dinamica acțiunii:*

1. Drumul spre teritoriul tinereții fără bătrânețe şi al vieții fără de moarte:

Probe exterioare:
- prima probă: lupta cu Gheonoaia
- a doua probă: lupta cu Scorpia
- a treia probă: pădurea cu fiare

2. Perioada trăită de Făt-Frumos în lumea tinereții fără bătrânețe:

Proba interioară:
- valea plângerii

3. Drumul spre lumea din care a plecat:

Absența obstacolelor

| | |
|---|---|
| *Forța echilibrantă:*<br>- mâna întinsă de „stăpâna cea mică" | |
| *Situația finală:*<br>- Făt-Frumos trăieşte fericit în lumea tinereții fără bătrânețe | |
| *Transformarea situației finale Tn începutul unui alt episod:* - drumul în valea plângerii şi amintirea lumii din care a plecat | |
| *Complicația sau forța perturbatoare:*<br>- Făt-Frumos refuză să mai rămână în lumea tinereții fără bătrânețe şi doreşte să-şi revadă părinții şi locurile de unde a plecat | |
| *Di napi ¡ca acțiunii:* - drumul spre lumea din care a plecat; absența obstacolelor | |
| *Forța echilibrantă:* - întâlnirea lui Făt-Frumos cu propria sa moarte | |

| | |
|---|---|
| *Situația inițială:*<br>- o femeie, un bărbat şi copilul locuiesc împreună cu soacra | *Situația inițială* |
| *Complicația:*<br>- într-una din zile femeile aşază copilul în albie, lângă sobă, şi încep să plângă; motivul este drobul de sare de pe horn, drob care ar fi putut cădea şi omorî copilul; uimit de prostia femeilor, bărbatul se hotărăşte să plece în lume şi să se întoarcă acasă numai atunci când va găsi oameni mai proşti decât ele. | *Complicația* |

***Poveste***

| | |
|---|---|
| *Dinamica acțiunii:* în drumul său bărbatul întâlneşte:<br>1. un om care încerca să prindă soarele într-un vas şi să-l ducă în bordei; drumeţul îi rezolvă problema deschizând o fereastră în peretele bordeiului;<br>2. un rotar care îşi înjghebase carul în casă şi nu mai putea să-l scoată; drumeţul îi oferă soluţia desfacerii carului în părţi componente;<br>3. un om care voia să urce, cu furca, nuci în pod; drumeţul îi oferă soluţia transportării nucilor cu un vas;<br>un om care voia să urce vaca pe şură pentru a o hrăni; drumeţul îi oferă soluţia coborârii fânului în ogradă.<br>*Forţa echilibrantă:*<br>- se conturează pe parcursul celor patru întâlniri şi este reprezentată de concluziile ce se impun drumeţului în urma căutărilor sale. | *Dinamica şi rezolvarea:*<br>- primul eveniment<br>- al doilea eveniment<br>- al treilea eveniment<br>- al patrulea eveniment |
| S*tarea finală:* revenirea drumeţului acasă | *Starea finală* |

Ca multe din basmele populare şi ca marea majoritate a basmelor culte, structura evenimenţială din *Tinereţe fără bătrâneţe...* nu cere prelungirea modelului canonic, dar devine mai explicită printr-o astfel de modificare. Snoava lui Creangă, în schimb, cere refacerea schemei canonice, întrucât ea trece, în istorie, modelul configurativ denumit problemă-soluţie; pentru că o problemă este convieţuirea bărbatului cu inteligenţă practică şi a femeilor „bântuite" de spaime metafizice, cum problemă este şi neaderenţa, la real, a minţilor „abstracte" ale celor patru „proşti".[40]

Dar nu interpretările au fost vizate în această discuţie, deşi interpretare este, în ultimă instanţă, orice punere în ordine a universului ficţional, ci faptul că demersul didactic nu trebuie orientat înspre recunoaşterea modelelor narative în text, ci înspre evidenţierea modului în care textele le transformă.

Discuţiile asupra structurii evenimenţiale nu se pot opri o dată cu stabilirea evoluţiei evenimentelor decât în situaţiile în care textul re-prezintă acţiunea în ordine cronologică. Dar, şi în acest caz, diferenţa între ordinea cronologică şi ordinea textului poate fi marcată, dacă profesorul doreşte, prin evidenţierea diferenţelor de ritm („viteză") sau, mai exact, prin punctarea (a) secvenţelor de text ce comprimă timpul evenimentelor (sumarul); (b) a secvenţelor care îl transcriu identic (scena) şi / sau (c) a celor care îl dilată (ralantiul). Acestea ni se par a fi aspectele la care

Note:

[40] Nu suntem primii care citim astfel *Povestea* lui Creangă. Vezi în acest sens Vasile Lovinescu, *Interpretări Inedite ale simbolismului din două snoave aparţinând lui Ion Creangă,* în *Incantaţia sângelui,* Institutul European, Iaşi, 1993, pp. 38-50.

profesorul se poate referi, în gimnaziu, aspecte pe care le poate discuta cu elevii fără a le denumi neapărat. Nu putem însă să nu evidențiem faptul că abordarea explicită a acestei probleme poate sluji demersurilor ce urmăresc definirea schiței sau a genului dramatic, pentru care scena este o trăsătură distinctivă.

Dar problema raportului dintre timpul narațiunii şi cel al ficțiunii (seria cronologică) se pune nu numai în termenii vitezei, ci şi în cei ai ordinii evenimentelor. Fără a complica lucrurile prin concepte precum cele de narațiune ulterioară, anterioară sau intercalată, remarcăm prezența, în multe din textele incluse în manualele de gimnaziu, a unor mişcări retrospective („analepse") sau prospective („prolepse") sau, cu alte cuvinte, a unor evenimente recuperate sau anticipate. Prezența unor astfel de fenomene trebuie marcată explicit şi acesta este motivul pentru care distincția ficțiune / narațiune (istorie / povestire) este necesară. Dacă diferențele nu se fac şi sarcinile nu precizează în ce ordine se doreşte prezentarea evenimentelor - ordinea cronologică sau ordinea textului - elevii vor fi puşi în dificultate în cazul unor texte precum *Două loturi,* de Ion Luca Caragiale, sau *La Vulturi!,* de Gala Galaction.

### Personajele

în absența personajelor - ființe imateriale, existând în şi prin cuvinte -, istoriile nu pot fi gândite. Dar, în pofida acestei imaterialități constitutive, imaginile pe care lectura le restituie au, de cele mai multe ori, o concretețe indeniabilă. Secretul se află, în primul rând, în procedeele de individualizare - procedee de *desemnare,* de *calificare* şi de *prezentare*[41] - la care fac apel autorii pentru a da viață ființelor de hârtie. Parcurgem succint cele trei tipuri de procedee, din dorința de a oferi suport demersurilor de caracterizare şi de structurare a unor fişe de identitate a eroilor.

*Desemnarea* eroilor se realizează explicit prin nume şi, uneori, prin apelativele naratorului: „eroul nostru", „prietenul nostru", „domnul (Goe)" etc. Numele este primul însemn al eroului şi în el sunt exprimate, de cele mai multe ori, aspecte esențiale al individualității şi / sau condiției sale (Greuceanu, Harap-Alb, Lefter Popescu etc.). Prezența unor nume generice (Făt-Frumos, Spânul, dar şi Ionel sau „mamițica") sau absența numelui (frații lui Făt-Frumos, proprietara lui Bubico) sunt, în aceeaşi măsură, semnificative şi ele pot indica -olul atribuit eroului (principal, secundar, episodic) sau categoria de personaj căreia îi aparține (categoria vitejilor, feților-frumoşi etc.) Mai mult decât atât, compararea modurilor în care suntdesemnate personajele aceluiaşi text poate permite circumscrierea unor raporturi (de exemplu, schițele *Bubico, D-l Goe...)* sau poate oferi indicii despre categoria estetică sau generică în care se înscrie textul. Astfel, în ficțiunea realistă, efectele de real sunt urmărite inclusiv prin nume, în timp ce, în narațiunile dimensionate simbolic (fabula, mitul, parabola), desemnarea se face, de obicei, prin nume generice. Astfel, texte precum *Povestea* sau *Prostia omenească,* de Ion Creangă, îşi semnalizează, şi prin absența numelui, caracterul parabolic.

Procedeele de *calificare* conduc înspre conturarea identității fizice exprimate prin figură, talie, mers etc.), morale (exprimate prin atitudini, gânduri, gesturi, surâs etc.) şi sociale (marcate prin vestimentație, locuință, limbaj etc.) şi despre ele este vorba, de obicei, în caracterizările de personaje realizate de elevii de gimnaziu. în legătură cu aceste aspecte ale portretizării, dorim să subliniem că prezența acestor aspecte (prezență pe care elevii ştiu să o recunoască) poate fi, în

Note:

[41] Denis Labouret şi André Meunier, *Les méthodes du français au lycée,* Ed. Bordas, Paris 1994, p. 160.

aceeaşi măsură, semnificativă ca şi absența lor absență pe care elevii este bine să învețe să o vadă). Evidențierea şi comentarea faptului că Goe nu are chip este un gest interpretativ la fel de important ca şi considerațiile legate de pălărie, bereta de rezervă şi costumul de marinar.

Modalitățile de *prezentare,* căile prin care parvin informațiile despre personaje fac şi ele obiectul caracterizării. Este vorba de informațiile oferite direct de narator, de cele transmise prin intermediul altor personaje, de cele comunicate de personajul însuşi în monologuri sau dialoguri, cum este vorba şi de datele transcrise în fapte, reacții sau atitudini, date pe care cititorul trebuie să le descopere şi să le interpreteze. Recunoaşterea şi evidențierea modalităților de prezentare sunt gesturi importante, gesturi care îşi pierd însă relevanța atunci când nu sunt integrate în caracterizare şi apar doar în final, prin fraze de tipul „Prezentarea personajului se realizează direct prin... şi indirect prin.."

Cele trei categorii mai sus amintite (desemnarea, calificarea şi prezentarea) pot informa secvențele orientate înspre caracterizarea personajelor şi pot ghida elaborarea unor fişe de identitate, fişe mai mult sau mai puțin complicate, în funcție de clasă. înainte de a oferi variante, dorim să sugerăm alte câteva aspecte ce pot contribui la nuanțarea caracterizării.

într-un studiu intitulat *Pentru un statut semiologic al personajului,* Ph. Hamon defineşte şase parametri în funcție de care personajele pot fi individualizate şi ierarhizate. Primul şi ultimul parametru, numiți *calificare diferențială şi comentariu explicit,* se referă la aspectele discutate anterior şi aşezate sub titulaturile „desemnare" şi „calificare". Celelalte coordonate aduc însă în discuție şi alte variabile. Astfel, al doilea parametru, *distribuția diferențială,* surprinde aspecte legate de frecvența cu care eroul apare în text, de prezența sau absența lui în momentele cruciale ale acțiunii sau de durata în care se află în prim-planul evenimentelor. Al treilea parametru, *autonomia diferențială,* vizează modurile de combinare a personajelor (aparițiile lor solitare sau în compania altor eroi) şi raporturile dintre ele. Rolurile îndeplinite în acțiune, reuşitele şi eşecurile sunt aşezate sub semnul *funcționalității diferențiale* iar *pre-desemnarea convențională* se referă la categoria personajelor al căror rol este hotărât în virtutea apartenenței textului la specie (de exemplu, prâslea, în basme, sau detectivul, în romanele polițiste).[42]

în funcție de coordonatele fixate de Labouret şi Meunier, demersul de caracterizare a personajelor ar putea fi structurat în jurul a două axe reprezentate de întrebările: 1. Cine este personajul (nume, portret, fizic, moral, apartenență socială)? şi 2. Cum este reprezentat personajul (prin cuvintele autorului, prin cuvintele altor personaje, prin propriile sale cuvinte, prin fapte, atitudini, gesturi)? Prin coroborarea parametrilor autonomiei diferențiale şi funcționalității diferențiale se poate însă structura o a treia axă, vizată de întrebarea: Ce face personajul (care este rolul lui în acțiune, locul pe care i-l conferă textul şi raportul lui cu celelalte personaje)?

în ceea ce priveşte rolurile personajelor, ele pot fi circumscrise din perspectiva modelului structurat de AJ. Greimas; în cadrul lui, sunt definite următoarele categorii de forțe în acțiune *(forces agissantes)* sau „actanți", forțe organizate în jurul următoarelor axe: 1. axa *dorinței,* a *voinței,* ce reuneşte Subiectul şi Obiectul (Subiectul caută Obiectul, Greuceanu caută Soarele şi Luna); pe aceeaşi axă, Ajutorul (adjuvantul) şi Opozantul ajută / se opun îndeplinirii dorinței (Faurul

Note:

[42] Philippe Hamon, *Pour un statut sémiologique du personnage, în* Roland Bartheseta///, *Poétique du récit,* Paris, Seuil, 1977.

Pământului îl ajută pe Greuceanu, Zmeii, Zmeoaicele etc. i se împotrivesc); 2. axa *cunoaşterii sau a comunicării* ce reuneşte Destinatarul şi Destinatarul (împăratul şi oamenii împărăției), forțe ce determină acțiunea subiectului şi recunosc sau sancționeazp rezultatele căutării.

Modelul lui Greimas este adecvat, în primul rând, prozei de largă respirație, proză ce lasă să se vadă, dincolo de acțiune, rosturile şi judecătorii ei. Mai mult decât atât, prezența lui în gimnaziu poate complica elevii, copleşiți, şi aşa, de termeni noi. Modelul poate însă informa structurarea discuțiilor legate de relațiile dintre eroi sau poate permite elaborarea şi comentarea unor „hărți" ale personajelor.

Prezentăm în continuare o variantă de fişă de identitate a personajelor şi o variantă de fişă de control. Fişa de identitate poate fi: 1. structurată de profesor şi oferită spre completare elevilor, în clasa a V-a şi a VI-a; 2. structurată de elevi, pe grupe, şi oferită spre completare colegilor lor; 3. structurată de profesor şi oferită ca plan de redactare. Dar fişa de identitate poate fi şi transformată, de profesor, în fişă de control şi oferită elevilor, în ultimele clase de gimnaziu, drept ghid. Diferența dintre fişa de identitate şi fişa de control este diferența dintre un cadru structurat în funcție de specificul unui personaj şi un ghid general.

| ..... | |
|---|---|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| | ***ormații prezente Informații*** | |
| c Portret moral | | |
| | | |
| | | |

Importantă în alcătuirea fişelor ni se pare a fi nu numai coloana ce surprinde profilul personajului, ci şi cea în care sunt exprimate modalitățile de realizare, coloană pe care elevii o vor completa cu citate şi observații, pe măsură ce vor evidenția caracteristicile eroului. Profesorul poate face loc, în cazul în care consideră relevant, şi reacțiilor afective pe care întâlnirea cu personajul le poate genera, reacții la care se referă ultima întrebare din tabel. Profesorul poate, în situația în care doreşte să deprindă elevii cu lectura blancurilor, să creeze şi coloana informațiilor absente, aşa cum am sugerat, în fişa de control.

în funcție de structura fişei de control, se pot formula şi criteriile de evaluare, criterii ce pot fi organizate într-o filă de evaluare, aşa cum procedează Peltier.[43] Construirea unei astfel de fişe se realizează în *A învăța să iubeşti cititul,* prin completarea procedeelor de prezentare cu citate şi explicații şi formularea unor cerințe legate de recunoaşterea personajului şi trasarea profilului său. Credem însă că la o astfel de formă de evaluare se poate apela doar în clasele a V-a şi a Vl-a, şi doar din când în când, şi că sarcinile de lucru trebuie să vizeze constant redactarea integrală a caracterizărilor.

### Timpul şi spațiul

Circumscrierea timpului şi spațiului ficțiunii este un demers accesibil elevilor şi nu vom insista asupra lui. Punctăm doar câteva aspecte pe care

1 CL^I

profesorul le poate avea în vedere atunci când abordează, clift-aeeâ'sta perspectivă, textele narative. -

La nivelul universului ficțional, indicațiile temporale au rostul de a fixa acțiunea în filele unor pretinse calendare, trecute sau prezente (proza realistă), de a plasa acțiunea într-un viitor posibil (proza ştiințifico-fantastică) sau în acronia duratelor exemplare (parabola sau basmul). La nivelul ficțiunii, problema timpului poate fi nuanțată şi din alte puncte de vedere, şi anume din perspectiva

Note: [43] Michel Peltier, op. *cit,* pp. 106-l11.

duratelor în care este decupat timpul (ore, zile, săptămâni etc.), din perspectiva rolului pe care timpul îl joacă în viața personajelor şi din cea a modului în care le marchează figura, gesturile sau acțiunile.

în orizontul lumii imaginare, între coordonatele temporale şi cele spațiale relațiile sunt, adeseori, de consonanță. Astfel, unui timp nedeterminat îi corespund, de regulă, spații conturate generos, precum „palatele cu totul şi cu totul de aur", întinderi pe care se disting locuri denumite generic „o pădure", „un lac", „o prăpastie", „celălalt tărâm", nivel ontic unde „toate lucrurile" sunt „altfel făptuite". în mod contrar, contururile ferme, locurile individualizate aparțin, de regulă, unor lumi unde timpul este, şi el, precizat şi măsurat.

Discuțiile referitoare la spațiul şi timpul ficțiunii vizează, de obicei, recunoaşterea şi reproducerea indicațiilor referitoare la durate şi locuri. Dar dialogul cu elevii poate viza mai mult decât atât; poate viza modalitățile prin care textul re-creează spațiul şi timpul, cum poate viza şi funcția, în text, a secvențelor descriptive.

La nivelul narațiunii, problematica timpului se pune, aşa cum am văzut, în termenii ordinii şi vitezei narative. La acelaşi nivel, discutarea problematicii spațiului poate urmări:

1. justificarea alegerii unui anume spațiu pentru desfăşurarea acțiunii sau justificarea absenței determinărilor spațiale (acesta este cazul celor mai multe parabole şi al fabulelor);
2. reflecții asupra gradului de generalitate al contururilor spațiale (contururile spațiale sunt extrem de vagi în basm şi, de obicei, foarte bine precizate în proza realistă);
3. reflecții legate de rolul descrierilor spațiului în economia textului.

în legătură cu acest ultim aspect, prezentăm cele trei funcții ale descrierii în textul epic, aşa cum sunt ele circumscrise de Yves Reuter. Intenția noastră este de a oferi repere pentru structurarea discuțiilor referitoare la acest aspect.

Cele patru funcții definesc nu numai descrierile spațiale, ci şi portretele, şi nu se exclud: una şi aceeaşi descriere poate îndeplini simultan două sau trei funcții. înainte de a le prezenta, dorim să subliniem că, în textul epic, descrierea este văzută ca „o expansiune a povestirii" şi că ea utilizează „enunțuri de tip a *fi",* enunțuri ale existenței („énoncés d'être") spre deosebire de povestire, caracterizată prin „enunțuri de tip a *face",* enunțuri ale acțiunii („énoncés de *faire").*[44]

Funcțiile descrierii sunt următoarele: 1. de a crea (sau nu) iluzia realului *(funcția mimesică);* 2. de a comunica informații concrete despre ştiința, moda, arhitectura epocii în care se petrece acțiunea (*funcția mathesică);* 3. de a „sluji" narațiunea, oferind informații asupra atmosferei, oferind indicii asupra desfăşurării evenimentelor, asupra caracterului personajelor, de a-i încetini ritmul etc. (*funcția narativă);* 4. de a indica apartenența la un gen, la o formulă estetică *(funcția estetică).*

Fără a complica elevii cu denumiri, profesorul poate orienta discuția spre evidențierea, prin întrebări, a modului în care o descriere poate fi cadrată, lată câteva asemenea întrebări: „Cum apar locurile, personajele, atmosfera? Ca adevărate, reale sau ca ireale?"; „Ce informații despre epocă

Note:

[44] Yves Reuter, *op. cit.,* p. 10l-l02.

prezintă descrierea?"; „Ce informații despre acțiune, personaj etc. oferă descrierea?"; „Care este locul / rolul descrierii în text?"; „Ați mai întâlnit acest mod de a prezenta locul/personajul? Unde?" Astfel de întrebări pot circumscrie textura şi funcția unei descrieri precum cea a atmosferei de învățătură de la „fabrica de popi din Folticeni" din *Amintirile...* lui I. Creangă:

„Ş-apoi carte se învăța acolo, nu glumă. Unii cântau la psaltichie, colea, cu ifos:

*Ison oligon petasti Două chendime, homlli* până răguşeau ca măgarii; alții dintr-o răsuflare spuneau cu ochii închişi cele şapte taine din catifistul cel mare. Gâtlan se certa şi prin somn cu urieşul Goliat. Mustăciosul Davidică de la Fărcaşa, până tipărea o mămăligă, mântuia de spus pe de rost, repede şi fără greş, toată istoria Vechiului Testament de Filaret Scriban, împărțită în perioade, şi pronumele conjunctive de dativ şi acuzativ din gramatica lui Măcărescu: «Mi-ți-i, ni-vi-li, me-te-îl-o, ne-ve-i-le; me-te-îl-o, ne-ve-i-le, mi-ți-i, ni-vi-li.»

Ce a fi aceea, ducă-se pe pustii! Uniia dondăneau ca nebunii, până-i apuca amețeala; alții o duceau într-un muget, cetind până le pierea vederea; la uniia le umblau buzele parcă erau cuprinşi de pedepsie; cei mai mulți umblau bezmetici [...]. Şi turbare de cap şi frântură de limbă ca la aceşti nefericiți dascăli, nu mi s-a mai dat a vedea; cumplit meşteşug de tâmpenie, Doamne fereşte!"

Dimensiunea mathesică a textului este evidentă şi ea poate fi pusă în lumină prin întrebări de tipul: „Ce informații despre seminarul de la Fălticeni oferă textul? „Ce se învăța ?", „Cum se învăța pe vremea lui Ion Creangă?", „Ce se mânca?"

O discuție legată de efectele de real (funcția mimesică) şi apartenența la realism (relevanța estetică) nu poate fi purtată fără risc decât în situația în care textul a fost definit ca roman autobiografic şi nu ca autobiografie (formă ce nu se situează sub incidența ficționalului). Dialogul cu clasa poate însă sublinia aderența imaginii la real prin sarcini de lucru precum „Numiți aspecte concrete prin care descrierea vorbeşte despre realitate?" sau „Numiți figurile şi atitudinile care vin /par să vină din realitate".

Funcția narativă a acestei descrieri şi modul în care a fost ea construită poate suscita însă discuții interesante. Circumscrierea rolului descrierii în text presupune, în acest caz, lectura integrală a „episodului Fălticeni", punctarea evenimentelor care îl compun, definirea problematicii - viața la seminar, între chin şi distracție - şi, apoi, conturarea rostului descrierii în funcție de temă şi de şirul de evenimente în care se înscrie. întrebările vor conduce discuțiile spre evidențierea faptului că această descriere poate fi citită ca o sinteză a atmosferei de studiu, ca o justificare a evadărilor, ca o critică a şcolii vremii sale.

Descrierile sunt, uneori, structuri textuale unitare, ce permit şi abordarea lor ca întreguri; acesta este şi cazul fragmentului la care ne-am referit până acum: el este marcat în punctele de început, de mijloc şi de încheiere prin comentarii naratoriale explicite: „Ş-apoi carte se învăța acolo, nu glumă", „Ce a fi aceea, ducă-se pe pustii!" şi „...cumplit meşteşug de tâmpenie, Doamne fereşte!" Mai mult decât atât, în fragment sunt inserate simetric două mostre din textele pe care le memorau seminariştii.

Sarcini de lucru ce presupun confruntarea intervențiilor naratorului sau identificarea intarsiilor şi interpretarea lor pot conduce la concluzii legate de modul în care a fost construit fragmentul şi de mesajul pe care îl transmite.

Descrierile pot avea şi o unitate semantică explicită. De aceea abordarea lor prin câmpuri lexicale este o bună soluție de interpretare. în cazul nostru, formele de boală pot contura o asemenea arie.

Dar descrierile sunt şi zone textuale în care se coagulează specificul stilistic al textului. în cazul nostru, umorul proverbial al povestitorului, evident în frânturile de imagini ce compun scena caricaturală a „dascălilor" în luptă cu învățătura enigmatică a bucoavelor, se poate aşeza în centrul discuției.

încheiem aici această punere în ecuație a problematicii secvențelor descriptive. Intenția noastră a fost de a trasa repere posibile pentru o discuție centrată asupra funcțiilor descrierii în textul epic, demers pe care l-am ancorat într-o secvență cu valențe interpretative multiple.

## Interpretarea

Interpretarea este forma de zbor a înțelegerii textului, forma prin care studiul textului depăşeşte conținutul istoriei şi descifrarea tehnicilor prin care istoria este pusă în scenă şi încearcă să afle semnificații posibile: semnificațiile posibile ale unora din semnele ce compun textul şi / sau semnificația posibilă a textului, în întregul său.

Despre interpretare putem spune foarte simplu că, în cadrul ei, înțelegerea nu mai parcurge semnele în şirul creat de text, ci le reaşază în grupuri. Actul lecturii în forma lui înaltă este, spune Wolfgang Iser, „regrupare a semnelor", aşezare a lor pe axele echivalenței.

Astfel, a interpreta înseamnă a corela secvența introductivă cu cea finală, a citi începutul textului din perspectiva ultimelor rânduri, a conferi sens şi ordine probelor prin care trec eroii, a ghici valorile unor obiecte, precum fusul care toarce singur, găina care face ouă de aur..., şi a justifica ordinea în care sunt primite sau date, a da alt sens decât cel de armă, chipului de fier ai lui Greuceanu, chip ținut în foc de Faurul pământului, a interpreta *Vizita* din perspectiva schimbului de daruri (mingea şi dulceața din galoşi) etc.

Condiția *sine qua non* a interpretării o reprezintă citirea textului în întregime şi înțelegerea corectă a sensului său literal. Din acest motiv, am pledat pentru evitarea, pe cât posibil, a fragmentelor şi pentru lecturi succesive, menite să asigure comprehensiunea integrală şi substanțială a operei.

în variantele de structurare a lecțiilor de literatură prezentate la începutul capitolului, demersurile ce vizează interpretarea au fost aşezate în continuarea secvențelor orientate înspre „reconstituirea" textului. Aceste secvențe aveau rolul de a asigura cunoaştere operei la nivelul tuturor elementelor care îl compun. Față de aceste secvențe, interpretarea este o încercare de accedere

la un alt nivel, nivel corelat însă cu cel precedent. Această corelare o vedem concretizată, de pildă, în serii de întrebări construite în oglindă.

Pentru a exemplifica acest tip de demers, prezentăm două serii de întrebări formulate în marginea *Poveştii* lui Ion Creangă. Primul şir vizează verificarea modului în care s-a realizat comprehensiunea textului, cel de-al doilea conduce spre interpretare.

| ***întrebări* de *verificare a comprehensiunii*** | ***întrebări interpretative*** |
|---|---|
| Care este punctul de plecare şi punctul de sosire al drumeţului? | De ce este casa începutul şi sfârşitul drumului? |
| Din ce motiv pleacă omul de-acasă? | Vi se pare posibil ca nişte femei să plângă din cauza unui obiect aşezat pe horn şi să nu găsească soluţia atât de simplă de a-l coborî? Ce altceva decât o bucată de sare ar fi putut ameninţa viaţa copilului? Sunt femeile proaste, aşa cum spune drumeţul, sau diferenţa dintre minţile lor este de altă natură? |
| Cefei de oameni sunt întâlniţi pe drum?<br>Care sunt problemele lor? Ce soluţii le dă? | Cum interpretaţi dorinţa primului om întâlnit, dorinţa de a prinde lumina soarelui cu coşul? Ce semnificaţie am putea atribui prinderii luminii cu coşul? Există oare, astăzi, „coşuri" moderne în care prindem lumina?<br>Cum interpretaţi soluţia pe care o oferă drumeţul?<br>Cum interpretaţi dorinţele celorlalţi oameni întâlniţi?<br>Dar soluţiile drumeţului? |
| Cum consideră drumeţul oamenii întâlniţi pe drum? | Există asemănări între oamenii întâlniţi în drum? în ce constau ele? Dar între ei, pe de o parte, şi soţia şi soacra drumeţului, pe de altă parte? |
| Există asemănări între cele patru întâlniri? în ce constau ele? Observă ce fac oamenii, ce le spune drumeţul să facă şi ce reacţii au ei. | Care este relaţia dintre drumeţ şi ceilalţi eroi ai *Poveştii?* |
| Din ce motiv se reîntoarce acasă? | A găsit drumeţul soluţia problemei sale, ce părere aveţi? |

i o altă semnificație decât cea de

e lumina soarelui în coş şi un alt
i? etc.

Se
cvenţa
de interpretare o vedem centrată pe a doua serie de întrebări. Cele pe care le-am formulat aici pornesc de la o lectură interpretativă ce identifică problematica textului în opoziţia dintre două tipuri diferite de inteligenţă (unul pragmatic, celălalt speculativ) şi nu în antiteza dintre prostie şi inteligenţă.

Dar textul acceptă şi interpretarea lui ca istorie despre prostia omenească, motiv pentru care întreaga discuție poate fi structurată în vederea conturării unor variante interpretative distincte. în această situație, formula *discuției-rețea* poate fi o soluție. Actualizarea acestei strategii pretinde formularea unor întrebări deschise, problematizante (vezi modelul celor din casete) şi gruparea răspunsurilor în funcție de valoarea lor afirmativă sau negativă.

CONCLUZII

Realizarea dezbaterii presupune nu numai gruparea răspunsurilor, ci şi restructurarea lor sub forma unor interpretări coerente, rol pe care profesorul şi-l va asuma sau nu, în funcție de nivelul clasei. Ceea ce însă profesorul trebuie să puncteze în finalul unei astfel de activități este polisemantismul textului, faptul că el acceptă variante interpretative multiple.

Interpretările care încearcă să cuprindă semnificațiile textului la nivelul întregului sunt dificile pentru elevi şi greu de condus pentru profesor Ristt insa S, soluții mai accesibile şi oare se pot realiza în timp mai ourt ată de

«dă« "a,e^ab ° rdare3drUTMIUi'Ui *Te,:*

rara batranețe prin gruparea unor secvențe de text Astfel nnt fi * T

umeonoaiei (,Dupa ce trecu afară de împărăția tatălui său si aiunsa în pustietate...",, dintre teritoriul Gheonoaiei şi cel a, Scorpiei ( dară când u " eou Peste hotare,, Gheonoaiei, de(e de „ câmpje fJ*

fiarelor i Pe * a"ă Pâr'ită'"> * dimre Soorpiei s ce, a

fiarelor celor ma, sălbatice din lume" („Şi dând peste hotarele Scorp e, se ser a, se mai

^ ce ^^ ^ ^

«a*ree Sco e e*

eZ eZI72 M ^ POt " grUPate tegmentele ce descriu pragurte

**Comentariul textului epic**

comp^

posibi. mode, de structurare ar putea cuprinde paşii următori

1. Date despre autor şi / sau numai despre operă
2. Care este tema textului?
3. Cine narează evenimentele? Din ce perspectivă?
4. Care sunt evenimentele? Cum sunt prezentate?
5. Care este timpul şi spațiul în care se petrec? Cum sunt conturate?

6. Care sunt personajele? Cum sunt ele realizate? conturate?
7. Ce semnificații generale putem atribui textului?

1 * românes

In legătură cu realizarea comentariului integral al textului, am dori să facem câteva precizări referitoare la prezența lui în gimnaziu. Gradul de dificultate al realizării unui astfel de text este mare şi presupune un timp de redactare îndelungat. Acesta este motivul pentru care considerăm că o astfel de sarcină de lucru este prematură în clasele a V-a şi a VI-a şi va duce, inevitabil, la compilații. Ceea ce se poate însă realiza în primii ani de şcoală generală este pregătirea sistematică a unei astfel de abordări, pregătire ce se poate concretiza în sarcini de lucru secvențiale, orientate unidirecțional: asupra instanței narative / acțiunii / personajelor etc.

Sarcinile de lucru fragmentare nu exclud însă o sinteză a tuturor aspectele pe care discutarea unui text le presupune şi pe care activitatea la clasă le conturează. Un astfel de plan poate fi prezentat ca agendă deschisă la începutul orelor de studiu ale unui text sau ca schemă recapitulativă. Prezența acestei oglinzi sintetice este extrem de importantă, pentru că ea învață ochiul cu perspectivele globale şi permite evidențierea unor constante ale abordării textelor. Aceste constante se pot transforma, cu timpul, în grile de lectură operaționale, cu condiția ca prezența şi recurența lor să fie subliniată. Momentele de reflecție de la sfârşitul unei lecții / set de lecții constituie o altă metodă de a face vizibili paşii parcurşi, de a pune în evidență întrebările care i-au orientat şi rezultatelor la care au condus.

## 4. Textul dramatic

„CAȚAVENCU: Poți să-i adaugi că mă întorc în temniță unde m-a aruncat dizgrația dumneaei.
PRISTANDA: Ascult. *(Aparte.)* Mare pişicher! Straşnic prefect ar fi ăsta ! (*lese aruncând priviri furişe de admirație către Cațavencu.)"*

în şcoala românească există o tendință generală de a aborda textul dramatic cu grila de lectură construită pentru textul epic. O astfel de abordare este numai parțial corectă, întrucât reduce dramaticul la genul proxim al celor două tipuri de text, gen proxim reprezentat de problematica ficțiunii (acțiune, personaje, spațiu şi timp ficțional). în ceea ce priveşte sublinierea diferenței specifice, discursul şcolar se limitează la opoziția narațiune - dialog. Dialogul este, fără îndoială, dimensiunea esențială a operei dramatice unde vocea dramaturgului este mascată şi redată secvențial, prin vocile personajelor.[45]

Note:
[45] Jean-Pierre Ryngaert, *Introduction à l'analyse du théâtre,* Bordas, Paris, 1991, p. 13.

Dar specificul textului dramatic nu poate fi redus la dialogul dintre personaje, dialog ce reprezintă doar una din cele două componente ale textului. Mai mult decât atât, specificul textului dramatic nu poate fi cuprins integral printr-o discuție despre text; şi asta, în virtutea faptului că o astfel de operă nu a fost scrisă pentru a fi citită, ci pentru a fi reprezentată. De aici şi cele două perspective prin care vedem redimensionate activitățile didactice focalizate asupra acestui tip de text:

1. o perspectivă ce cuprinde ambele componente ale textului: textul dialogat şi indicațiile autorului;
2. o perspectivă deschisă asupra caracterului „spectacular" al textului dramatic.

### Componentele textului dramatic: textul dialogat şi indicațiile autorului

Opera dramatică se compune din *textul dialogat,* text reprezentat de replicile personajelor şi din *indicațiile autorului,* text în care se aude vocea celui care scrie.

### 1. Analiza indicaţiilor autorului

Indicațiile autorului cuprind: (a) lista numelor personajelor, aşezată la începutul piesei; (b) numele înscrise în fața fiecărei replici; (c) datele despre spațiul şi locul acțiunii; (d) denumirile ce indică secvențele textului (acte, scene, cânturi); (e) indicațiile scenice (precizări referitoare la gesturile sau la mişcarea personajelor, la intonație etc.).[46]

Lectura atentă şi comentarea indicațiilor autorului o vedem realizată în secțiunile ce urmează primelor două lecturi ale textului, lecturi orientate înspre realizarea corectă a comprehensiunii. Nu mai insistăm asupra metodelor de

structurare a primelor secvențe, metode prezentate în deschiderea acestui capitol Punctăm dear câteva aspecte legate de analiza informaț.rior eter de dla urg. Fecallzarea atenției asupra lor permite evidențierea uno d t Îegaede configurația textului («ari. şi scenele ce compun te«uo * « universului flctional (lista personajelor şi datele despre spat,ui ş, t mpu ăc un«) date ce vor putea fl apoi valorificate in cadrul analizei textului dialoga Da le tura indicațiilor autorului permite şi punerea în evidența a aptulu, c< tex ^a fost scris pentru a fi reprezentat; ne referim la precizările refentoare l, gest r m ca 1 e'c, precizări ce exprimă direct faptul oă destinatarul pe car, av edere dramaturgul este spectatorul, nu

[46] Denis Labouret §i André Menier, *Méthodes du français,* ed. cit., p. 184.

cititorul. O astfel de d.scuț legată de statutul textului nu ne pare lipsită de importanță, întrucât ea v.zeaz specificul acestui tip de discurs.

## 2. Analiza textului dialogat

Analiza textului dialogat constă în realizarea unuidemerssimilarcuc

desfăşurat în cazul studiului textului epic, atâta doar ca nivelurile textulu. r mai sunl cele ale ficțiunii şi narațiunii, ci cele ale *ficțiunii* şi reprezenta*,.

*Componentele ficțiunii* rămân aceleaşi, şi anume acțiunea, personaje timpul şi spațiul, iar modelul de structurare a acțiunii / ..momentel subiectului" poate fi preluat integra, de la genul epic. Subl.nier.le pe care ac "această privință, studiile consacrate genului vizează importanța pun, în evidentă a conflictului / intrigii / forței perturbatoare. Menționam asemenea, posibilitatea detalierii aspectelor legate de timpul şiispasul f.cț, prin includerea datelor prezentate de autor la începutul fiecărui act.

*Reprezentarea ficțiunii în discursul dialogat* va avea acum, ca şi în ca textului epic, aceleaşi puncte de fugă, şi anume: 1. „timpul reprezenta (sintagmă ce exprimă ordinea reprezentării momentelor sintagmă construită prin analogie cu „timpul narațiun.i ), 2. modal tațile reprezentare a spațiului şi timpului ficțiunii şi 3. procedeele de caracteriza,

PerS°nptblematica timpului reprezentării va fi abordată din punctul de ved al abaterilor de la seria cronologică a evenimentelor. Reprezentarea gra este în acest caz, o soluție uşor accesibilă. Ea poate evidenția, de pilda, fa

că *O scrisoare pierdută* începe prin relatarea intrigii şi că evenimentele legate de primirea şi pierderea scrisorii nu sunt dezvăluite de la început, ci prin analepse *(flash-back-uri)* succesive. Graficul va cuprinde, deci, o axă ce redă seria cronologică a evenimentelor şi un desen al ordinii reprezentării evenimentelor în text.

Modalitățile de caracterizare a personajelor sunt, în mare, aceleaşi cu cele enumerate în capitolul consacrat epicului, iar specificarea lor va seconda punerea în evidență a fiecărei trăsături. Din seria procedeelor lipseşte însă, cum este şi firesc, caracterizarea realizată de narator, personajele prezentându-se de cele mai multe ori singure, prin cuvintele rostite (dialoguri şi monologuri) şi prin acțiunile pe care le săvârşesc (excepție fac secvențele în care personajele se prezintă unele pe altele). Dar acest fapt nu contrazice preluarea, ca instrument de lucru, a fişelor de identitate şi de control structurate în secțiunea precedentă. în plus, problematica personajelor poate fi abordată şi din perspectiva sistemului pe care îl alcătuiesc, perspectivă considerată de Anne Ubersfeld mai importantă

chiar decât analiza personajelor centrale.[47] Un astfel de demers presupune stabilirea asemănărilor şi deosebirilor existente între personaje şi poate fi realizat, în 0 *scrisoare pierdută,* pornindu-se de la nume. O constelație structurată astfel îi va pune alături pe cei doi bătrâni „zaharisiți", Trahanache şi Dandanache (prin sufixul *che*), pe cei trei inofensivi Farfuridi, Brânzovenescu şi Zaharia (prin aluziile alimentare), îi scoate din serii pe Zoe, Tipătescu şi Pristanda etc.

Pornind de la aceste considerații sumare referitoare la componentele operei dramatice şi de la nivelurile textului dialogat, putem circumscrie spațiul textual pe care urmează să-l acopere demersul

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| extului | | e în text? |
| | ersonajele? | ? |
| ii | se petrec | ul? |

didactic:

### 3. Interpretarea textului dramatic

Dar analiza textului nu trebuie oprită la nivelul 0i continuată prin secvențe interpretative, secvențe~ ' P^^ acum, punctul de plecare in reunirea sem elo extu uc "" untar

S7 °f ret:;ir ^ -

text * cea

demers interpretativ se poate constitui ca o

relectură a textului, realizată din perspectiva finalului.

### Textul dramatic şi spectacolul teatral

0 parte din indicațiile autorului, ne referim la indicațiile ^"^ ^prima faptul că textui dramatic nu

aiost

Note:

[47] Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre,* cltată de Jean-Pierre Ryngaert, *op. cit.,* p. 116.

edmolo^a^^ân

ti^ui

m a i'rm t o-entanile indicațiilor scenice. Acelaşi scop poate fi s ujrtş, de actlvităd precum dramatizarea unor scene sau realizarea un«w *gate de aspectele tehnice aie montării unui spectacol (decorun, costume, lumin, etc.).

Dramatizarea unor secvențe de text poate fi pregătită prin următorii paşi:

1 alegerea unor secvențe scurte, secvențe cu replici uşor de memorat

2 îectura atentă a secvențelor, lectură urmată de discuții oe urmareso să pună în evidentă: locul şi importanța scenei în şirul evenimente lo spațiul unde are loc schimbul de replici; starea de spirit a personajelor, raportul dintre personaje; „ fi

3. împărtirea elevilor pa grupe şi distribuirea rolurile;r imdm fecare «rupe de elevi; profesorul poate opta şi pentru distribuirea unoi

Xi de observatori; activitatea .or va consta ob-rvare notarea modulul în care actorii pregătesc, in cadrul grupe or p c acolul si a modulul în care reacționează .spectatorii"; informapil, astfel culese vpr fi citite şi comentate în cadrul etape, de reflecție,

4. lectura pe roluri;
5. memorarea replicilor, urmată de câteva repetiții;
6. susținerea mini-spectacolelor de fiecare grupă în parte;
7. reflecție asupra activității.

O altă modalitate de evidențiere a caracterului „spectacular" al textului dramatic o reprezintă realizarea, de către elevi, a unor descrieri de decoruri sau costume (exemplu: „Descrieți, aşa cum îl vedeți voi, decorul actului ..."; „Creați un costum pentru Zoe şi prezentați-l într-un desen sau într-o descriere").

Aceste tipuri de activități le vedem realizate la sfârşitul orelor de studiu al unui text, moment în care cunoaşterea operei permite şi interpretarea unor roluri sau realizarea unor jocuri creative.

## 5. Textul liric

„Trezeşte-te cum se trezeşte verdele în carnea frunzei Mă voi mişca leneş ca sevele în nervurile frunzei

Chiar aşa!"
(Nichita Stănescu, *Cântec de leagăn)*

### Perspective teoretice şi aplicaţii

în orizontul liricului, delimitările şi definirile sunt mai riscante decât în ariile descrise de celelalte genuri. Didactica nu poate însă evita circumscrierile şi liniile de separare. Motivul este simplu: un demers ce aspiră la coerență şi care, mai mult decât atât, implică direct elevii, impune fixarea punctelor de observație şi de fugă.

Ne asumăm deci riscul de a preciza unele aspecte legate de poezie, de discursul ei fascinant, ce clarifică, paradoxal, prin imprecizie, discurs a cărui abordare este, adeseori, dificilă.

în deschiderea acestor precizări aşezăm distincția între poezie şi proză formulată de Paul Valéry *(Propos sur la poésie),* distincție al cărei punct de plecare se află într-o afirmație a lui Malherbe: „Malherbe asimila proza cu mersul, poezia cu dansul. Mersul, ca şi proza, are întotdeauna un obiect precis. Este un act îndreptat spre un obiect pe care scopul nostru este de a-l

atinge [..,]. Dansul este cu totul altceva. El este, fără îndoială, un sistem de acte, dar (acte) care îşi au scopul în ele însele. El nu se duce nicăieri. Dacă ar urmări totuşi ceva, nu poate fi vorba decât de un obiect ideal, o stare, o voluptate, fantoma unei flori sau de un fel de încântare de tine însuți, o extrema

de viată, un pisc, un punct suprem al ființei..." (t.n., A.P.).

Pornind de la analogia poezie - dans, dorim să facem o primă subliniere referitoare la modul în care textul liric, acest „dans" al cuvintelor, produce sens. Spre deosebire de textele epice şi dramatice, în care accentul cade pe ce se *spune,* textul liric propune un discurs în care esențial este cum se s *pune,* un discurs în care esențială este *modalitatea spunerii*[1]*.* Centrate în mod evident asupra unei istorii cu evenimente, personaje, spațiu şi timp proprii, textele epice şi dramatice oferă, prin cuvinte, spectacolul lumilor ficționale. Iar substanta acestor lumi poate fi nu numai redată, respusă, ci şi comprimata, redusă la rezumat, la idei principale şi la temă. în mod diferit, în poezie cuvintele nu intermediază reprezentarea unor lumi, ci formează, ele însele, lumea textului; în poezie cuvintele nu sunt puse în slujba unui alt spectacol, ci sunt, ele însele, spectacolul. Şi acest spectacol nu mai poate fi respus şi, cu atat mai mult, nu mai poate fi redus. Astfel de gesturi sunt, în cazul genului liric, nu numai derizorii, ele sunt profund inadecvate; poezia pretinde un alt gen de lectură şi de interpretare, capabil să-i extindă sensurile şi să aproximeze modul

în care au fost produse.

în afirmațiile de mai sus se regăsesc două din direcțiile în funcție de
care vom structura parcursul didactic ce vizează studiul textului liric, şi anume:

*1. strategiile vor porni de la punerea in evidență a modalității spunerii, a acelui „cum" al textului şi numai apoi se vor orienta înspre „ce"-ul*

*textului, înspre substanța lui;*

*2. demersurile nu vor urmări conturarea substanței operei prin reduceri,*

*ci prin detalieri şi nuanțări.*

Se poate uşor observa că orientarea traseului propus pentru studiul textului liric este contrară direcției conturate în secțiunile consacrate studiului textului epic şi dramatic. Diferențele pot fi formulate astfel:

l.dacă în cazul textelor epice şi dramatice primul pas al demersului didactic urmărea circumscrierea substanței textului, circumscrierea

"î^/ezTîrTacëst sens *Comment signifie le poème,* in Gérard Dessons, *Introducton à l'analyse du Poème,* Bordas, Paris, 1991, pp. 29-31.

lumii re-prezentate (acțiune, personaje, spațiu şi timp), iar evidențierea modalităților de realizare a lumii ficționale reprezenta un al doilea pas, în cazul textului liric începutul îl va constitui abordarea aspectelor formale (ritm, rimă, strofe, structuri sintactice) şi numai apoi se va trece la conturarea sensurilor textului;

2.dacă în cazul textelor epice şi dramatice substanța operei putea fi reprezentată prin mişcări reductive (idei principale, rezumat, povestire), în cazul liricului aceste gesturi sunt excluse, iar comentariul va urmări multiplicarea şi nuanțarea semnificațiilor ce pot fi atribuite textului.

Distincția pe care am realizat-o aici este mult prea marcată, iar parcursurile schițate în secțiunea precedentă drept exemple de interpretare a textului epic (drumul lui Făt-Frumos spre lumea tinereții fără bătrânețe sau sensurile „poveştii" lui Creangă) o infirmă parțial. Intenția noastră nu a fost însă de a realiza opoziții în orizontul generic al textelor literare, ci de a diferenția demersuri didactice, demersuri a căror orientare nu poate fi, în anii de gimnaziu, decât clară şi operațională. Mai mult decât atât, diferențierea urmăreşte şi evitarea unor gesturi interpretative ce trădează specificul textului liric, gesturi prezente, uneori, în practica şcolară; ele tind să reducă substanța lirica la idei şi expresia poetică la un şir de figuri de stil.

Realizarea unor activități didactice informate de principiile pe care le-am menționat mai sus nu este însă posibilă în absența unor cunoştinte de teorie literară, cunoştințe capabile să intermedieze analiza textelor.

### Asimilarea noţiunilor de teorie literară

Noțiunile de teorie literară indicate de programa de gimnaziu aparțin, în principal, prozodiei şi retoricii, iar asimilarea lor nu ridică probleme deosebite. Acesta este motivul pentru care accentul va cădea, în rândurile ce urmează, pe câteva metode mai puțin canonice.

*Studiul rimei* poate porni clasic, de la prezentarea unor exemple, urmate de un dialog menit să pună în evidență identitatea sunetelor din finalul unor versuri şi să conducă spre formularea definiției. Dar abordarea acestei categorii poate porni şi de la prezentarea unei serii de exemple şi de contraexemple şi de la indicarea faptului că, în seria exemplelor, se află aspectul ce urmează a fi definit şi aprofundat. Profesorul va structura deci două coloane titrate „Versuri cu rimă" şi „Versuri fără rimă", coloane ce conțin un fragment de text original, necunoscut elevilor, fragment pus în paralel cu varianta lui modificată şi, deci, nerimată. Exemplu: „Ghem de spini şi țepi uscate, / Stă-ntărit ca-ntr-o cetate. / Poate trece un vecin / Peste el cu carul plin / Că nu simte nici atât / Cât l-ai gâdila pe gât." (Tudor Arghezi, *Arici, Arici Bogorici)* şi „Ghem de spini şi țepi tari / Stă-ntărit ca-ntr-o cetate. / Poate trece un vecin / Peste el cu carul greu / Că nu simte nici atât/ Cât l-ai gâdila pe cap." Prin analiza exemplelor şi contraexemplelor vor fi puse în evidență diferențele şi, pornind de aici, se va încerca formularea definiției şi nuanțarea problemei.

Dintre exercițiile de fixare ce pot fi încercate în cazul rimei, sugerăm: (a) exerciții de completare a finalului unor versuri prin cuvinte ce asigură realizarea rimei, cuvinte prezente în cadrul unor serii de sinonime; (b) exerciții de reaşezare a versurilor unei strofe după modelul rimei împerecheate, încrucişate sau îmbrățişate sau (c) exerciții de continuare a versurilor unei strofe cu unul sau două versuri rimate.

*Studiul ritmului* nu-l vedem realizat altfel decât canonic, şi anume prin demersuri ce pornesc de la exemple şi ajung la reprezentarea grafică a piciorului metric. Pentru fixarea tipurilor de ritm, alături de exercițiile de recunoaştere, aşezăm şi exerciții de recompunere a unor versuri în care, prin modificarea topicii, s-a dezorganizat şi structura ritmică. Exemplu: „La circ, în târgul moşilor, / Pe greața unui răcitor, / Trăia zâmbitor şi voios un pinguin din Labrador" (după Gellu Naum, *Cărțile lui Apolodor).*

Dacă învățarea tiparelor melodice nu este dificilă, recunoaşterea lor ridică însă probleme elevilor confruntați cu poezii scrise în altă limbă decât cea maternă. Acesta este motivul pentru care sugerăm ca orice demers orientat în acest sens să fie precedat de exerciții de lectură repetată şi ritmată corect, lectură pe care Beach şi Marshall o văd realizată nu numai individual, ci şi în perechi sau în grupe mari.[48]

Note:

[48] Richard Beach §i James, Marshall, *Teaching Poetry* in *Teaching Literature in the Secondary School,* Harcourt Brace Jovanovich, Orlando, Florida, 1991, pp. 390-391.

*Versul* şi *strofa* sunt categoriile cele mai accesibile ale discursului poetic, aşa încât nu insistăm decât asupra spațiilor albe care le separă şi care indică tăcerea vocii lirice. Asupra rostului spațiilor albe, elevii pot reflecta în urma unor exerciții ce constau în refacerea structurii unortexte ale căror versuri şi/sau strofe au fost scrise în mod continuu. Construirea unor astfel de exerciții

presupune şi prezența unui model sau, cu alte cuvinte, prezenta unui grup de versun sau a unei strofe unde blancurile nu au fost şterse '

întrucât marea majoritate a poeziilor studiate în gimnaziu conțin versuri metr,ce, mot.v pentru care elevii de gimnaziu tind să identifice poezii " prezența unor texte în care versuri,e sunt rimate şi ritmate, conslde ăm ca sublinierea prezenței versurilor albe şi libere nu este lipsită de impoSă

hinerh^r 6f!St"Vi2ate'Prindpal'in gimnaziu personific
h pe beaantiteza, comparația şl metafora. Abordarea acestor figuri ale
plasticității, (epitetul) şi ambiguității (personificarea, hiperbola antiteza
omparația şi metafora) o vedem realizată în secvențe ce pornesc de la exemple
m toate cazurile) sau de ,a exemple şi contraexemple (în cazul epite
cazul activităților ce urmăresc definirea epitetului, a „cuvântul adăugat'
consideram necesară punerea în evidență a faptului că nu orice de terminam

asr„:?a farui că'prin epitet'sunt -pe-na,iza«e obiecte, c, ş, acțiuni. In cazul secvențelor ce urmăresc definirea personificării

sugeram ca exemplele să traseze un orizont tematic cât mai larg (de la bete
animale,,a fenomene ale naturii şi idei), iar discuțiile să se refere ae te
m care personificarea este mult mai mult decât o figura retori â este
perspectiva din care se construieşte un personaj sau un i ț eg umve s
maginar. Aceiaşi lucru îi recomandăm şi în cazul hiperbolei, şi a ta datorită
faptului ca literatura pentru copii şi, deci, experiența de lec ură a e ev
permite asemenea extinderi, in ceea ce priveşte metafora, porțile de intere
unt multiple. Da, fiind faptul că manualele e definesc ca un transfe de
semnificație realizat pe baza unei comparații şubînteiese, prima S *ou*
sa? Z necanonice pot fi realizate prin comentarea unor ghicitori
ese î" iu ;irMr;U? t6Xt _a Bă"J'Ul 'Ui TUd ° r ArgheZi' unde
țese in jurul unei metafore: bănuțul oului.

Marea majoritate a studiilor actuale de didactică subliniază faptul că drumu ce, mai scurt spre recunoaşterea şi înțelegerea efectelor gro d il c prin jocun şi exerciții de redactare. Ele pot seconda sau chiar înL. exerCIțII,e de recunoaştere. Recomandăm, în acest sens, variantele propuse de Ana ş, Mircea Petean în *Ooolu, lumii în 50 de jocuri creative*

**Studiul textului liric**

Asimilarea unor cunoştinţe de teoria literaturii este un demers necesar, dar un demers a cărui utilitate nu se manifestă decât în prezenţa unei strategi, de lectură coerente. O astfel de strategie o vedem articulată în funcţie de principiile formulate ia începutul capitolului şi desfăşurată în funcţie de paşi.

fireşti ai receptării textului liric.

înainte de a contura strategia, ne propunem să desfăşuram istor.a unor lecturi repetate. Textul ales este *Cântec de leagăn* al lui Nichita Stănescu, un text care ca toate poeziile adevărate, dejoacă orice încercare de a-l respune concis; un text care, pentru a fi înţeles, impune un alt parcurs decât cel al şirului orizontal de semne; impune o mereu reluată regrupare a lor.

### Istoria unor relecturi

Alegerea *Cântecului de leagăn a* avut în vedere nu numai accesibilitatea textului (în opinia noastră, textul poate fi propus, spre lectură şi interpretare, elevilor din clasele a VII-a sau a VIII-a), ci şi absenţa oricăror demersuri didactice preexistente, demersuri ce sfârşesc, adeseori, prin a impune lentile interpretative greu de îndepărtat.

Iată deci textul şi istoria concisă a lecturilor lui:

„Dormi cum doarme chipul reginei
pe faţă monedei. Voi dormi cum
doarme vulturul Pe ceafa
monedei.

Chiar aşa!

Trezeşte-te cum se trezeşte
verdele în carnea frunzei. Mă voi
mişca leneş ca sevele în nervurile
frunzei.

Chiar aşa!

Fii rece ca aerul dintr-un crivăţ de
toamnă
voi fi rece ca zăpada într-un crivăţ
de lamă...

Chiar aşa!"

Poate T^ZZZZZZ fând' ° reaC"e de —- - replic,,or într-un cântec d ea 'n I „T" Uim'r" Pr ° V ° Cate de pre-nţa versurile Mă voi mrşca leneş ~ ST h"'n' ^

"Mo (prezenta dolamăaT ^ ^ de monoversuri; prezenta $h_m\hat{I}_{ln}$ " ' ,n Catre"e Şi a stilului î„

identicele ni e'ulveru,103,6 Ca,renele * a « • «* rimări de *ordin sintactic* (p e e*ntaaZ1"*
* Prime' ° r d ° Ută catre"e>; 2- ^*etitii* darşi prezența, ,„ aZ!ca,renl$_r$ a Hn""- J"™*
m ° n ° VerSUri Pdn modu, şi ti$_{mpul}$ *ZT'J,"^ P"n Stru« "™ f
comparații în cadrul *ZZ'cJ,'* S""Stlc !pre^ a două
ort - cadru, ace,ei$^{aCe'Uia?i}$ ^ * S8U -cărui catren asupra soj^^^^ -atică a

care nu se înscriu în seri le "JZZ^ T Sens nici alementelor (explicite în debutul oelj
de a re fe» ^^ 'a •">****> «*>
onde prima măsură es e u„ a a e « T PriTM'Ui Şi al ultiTM'ui catren, r'ma Identică, în
^ZZ^Ta^ * ^ la
a *umapior sintactice* în versuri merită
mai încep printr-un comp ement ! T "Şi patru ™
'fe=_a~' Pri" atribU,> ^ ^

serii, lectura * abateri,or de ,a aceste
semnificație ,maşinilor „ " " . . ™ suPra'e!e'e textului şi
să *confere*
aici, să Interpreteze suprafetl peZ a' "T ^ ?i POmi"d *
încercate reiecturi. ' 8 COnfen' deci, sens textului, trebuie

despre somn prin două imăslnl rH 1 V° °' Ş' Cî aceste ™cl vorbesc monedei. Cer,Lin "
Si^ ^ ' ^ * vocile, nici care dintre ele a nutlTr , ? Ca "" ştlm nici cui apaitin -Cbiar aşa!"
(p„ma ^^IT^Î f$^{u,ui}$ * oine spune
oeiui îndemnat?). Mal mu deaaM *nuT* ^ "" ' ^ *Wea*
oecat atat, nu şt,m n.ci cum ar putea fi somnul
chipului reginei şi somnul vulturului, regină şi vultur pe care le cunoaştem ca semne ale puterii şi nesomnului.

Dorința de a constitui sens după legile pe care le urmăm în cazul celorlalte tipuri de texte se loveşte de fața lipsită de transparență a cuvintelor şi imaginilor. Cuvintele şi imaginile poeziei nu ne lasă să ne uităm prin ele, dincolo de ele, la lucrurile pe care suntem obişnuiți să le numească, ci ne obligă să ne uităm dincoace, în lumea lor, la ceea ce ele spun, sau par să spună, pentru prima dată. Cuvintele şi imaginile ne cuprind în lumea lor şi ne obligă să creăm sens, raportându-le unele la altele. Şi, corelate, imaginile cu care este comparat somnul pot apărea astfel: una, definită prin ochi deschişi, şi, cealaltă, prin aripi deschise;

una, reprezentând imobililatea, şi, cealaltă, zborul; una, expresie a unui singur reprezentant al gloriei, şi cealaltă, expresie
a tuturor celor puternici.

Dar asocierile nu se pot opri aici, pentru că sensurile se cer regândite în funcție de verbul „a dormi". Privite în interiorul comparațiilor şi acordate unele cu altele, imaginile redau două feluri de somn pe care le putem explicita astfel: „Dormi treaz, cu ochii deschişi, ca regina" şi „Voi dormi şi mai treaz, cu aripile deschise, ca vulturul". Aceasta nu este însă unica interpretare pe care o vedem acum. Dialogul ar putea să însemne şi „Dormi liniştit, cu liniştea unei regine", iar replica: „Voi dormi şi mai liniştit, voi dormi cu liniştea tuturor celor ce ştiu
să zboare".

Cele două sensuri evidențiate aici nu sunt singurele care ar putea reda diferența de calitate a odihnei, diferență despre care credem că vorbesc comparațiile. Mai mult decât atât, s-ar putea ca aceste două feluri de a dormi să nici nu fie două trepte diferite ale aceleiaşi forme de somn; s-ar putea ca ele să exprime forme contradictorii şi ca versurile să însemne, de pildă, „Dormi imobil cum doarme chipul reginei" şi „Nu voi dormi aşa, voi dormi în mişcare,
voi fi, în somn, ca vulturul în zbor".

Semnificațiile strofei sunt în mod evident plurale, iar intenția noastră nu este de a prinde cât mai multe, ci de a sublinia faptul că procesul de constituire a sensului nu se poate face, în poezie, decât prin corelarea semnelor echivalente. Şi această corelare vizează nu numai semnele unei strofe, ci şi semnele întregii poezii. Decizia pentru una sau alta dintre semnificațiile acordate comparațiilor pretinde deci continuarea lecturii, interogarea altor imagini şi recorelarea semnelor din perspectiva lor.

lata modul in care sensurile configurate până acum pot fi recompuse din perspectiva lecturii celui de-al doilea catren. Echivalentele care se stabilesc acum vizeaza mai întâi semnele strofei, mai exact comparațiile dintre trezire şi modul in care apare verdele frunzei, pe de o parte, şi dintre trezire şi mişcarea sevelor m frunză, pe de altă parte. Conotațiile ce pot fi atribuite imaginilor sunt cele ale unei iviri petrecute brusc şi spectaculos, cele ale unei miraculoase manifestan in afară, în prima imagine, şi cele ale unei avansări interioare ale unei mişcări vitale şi profunde, în cea de-a doua. Pornind de aici modurile de trezire" ar putea fi exprimate astfel: „Trezeşte-te brusc şi spectaculos, cum se trezeşte verdele în carnea frunzei" şi „Mă voi trezi lent şi adevărat, precum sevele ,n nervurile frunzei". Dar conotațiile nu pot fi decise secvențial aşa meat privirea trebuie să se

întoarcă înapoi şi să regândească sensurile aproximate anterior, din perspectiva celor „aflate" prin interpretarea celui de-al doilea catren; şi sensurile vor fi regândite prin reunirea comparațiilor două cate doua, şi, apoi, toate patru, laolaltă. Mai mult decât atât, privirea interpretativă poate acum confrunta „fața medaliei" şi „carnea frunzei" cu „ceafa medaliei" şi „nervurile frunzei".

Lectura continuă apoi prin corelarea şi interogarea imaginilor din al treilea catren. Grupele de semne devin acum complete şi se aşază pe axele verticale ale echivalențelor. înțelegerea poate cuprinde laolaltă seria constituită de „fața monedei", de „carnea frunzei" şi de „crivățul de toamnă" şi seria constituită de „ceafa monedei", de „nervurile frunzei" şi de „crivățul de iarnă" înțelegerea poate cuprinde şi seria comparațiilor atribuite primei voci cu seria comparațiilor formulate în replici. Şi, în sfârşit, privirea poate reuni semnele întregului text iar interpretarea se poate contura.

Interpretarea va defini acum, în funcție de sensurile atribuite seriilor de semne, două forme de somn, două de trezire şi două de stare de veghe- în lectura noastră, prima formă este spectaculoasă, estetizantă, dar mai puțin autentica, iar cea de-a doua este mai profundă, mai puțin vizibilă, dar mai adevarata; prima este pentru ceilalți, cealaltă pentru noi înşine sau poate prima este făcută să placă ochilor oamenilor, cealaltă, ochilor zeilor.

Tot acum, sau în urma unei alte relecturi, se va putea apoi decide atât cat se poate, cui aparțin replicile şi cui afirmația din versurile izolate care este tonul celor două voci şi care este tema textului. Tema, de pildă, înclinăm sa o exprimam fie în termenii unor moduri distincte de a fi, fie în cei ai vanității părintelui ş, înțelepciunii copilului, iar vocii lirice înclinăm să-i atribuim replica şi exclamația „Chiar aşa!". Privirea interpretativă poate apoi cuprinde, din nou, aspectele de suprafață ale textului şi poate conferi sens ritmului, rimei, punctuatiei, structurii sintactice şi mai ales modificărilor care apar la aceste niveluri Tot acum pot fi formulate şi corespondențe între unele aspecte ale textului şi problematica volumului sau corespondențe între text şi alte poezii ce aparțin aceleiaşi specii.

încheiem aici istoria lecturii *Cântecului de leagăn,* istorie desfaşurata cu intentia de a pune în evidență specificul procesului de interpretare a textului poetic şi' de a trasa paşii unui demers ce poate informa studiul textului liric.

## Specificul procesului de receptare a textului liric

în opinia noastră, procesul de receptare a poeziei poate fi definit, în primul rând, ca un parcurs orientat dinspre suprafețele textului înspre semnificațiile lui.

Dansul" cuvintelor despre care vorbea Valéry este perceput mai intai prin registrele lui sonore şi vizuale, prin melodia pe care o imprimă rostiri, ş. prin forma pe care o proiectează în pagină. După ce parcurge fețele vizibile ale textului, privirea încearcă să cuprindă substanța trecută în cadențele ritmului şi în conturul imaginii grafice. Dar substanța nu se lasă uşor cuprinsa. Privirea întâlneşte, încă o dată, fețe concrete. De data aceasta este vorba de imaginile care compun textul: imaginea unui somn precum cel a chipului reginei pe fata monedei, imaginea unei treziri precum cea a verdelui în frunza *(Cântec de leagăn,* Nichita Stănescu), imaginea ieşirii păsărilor în luminiş, imaginea oglindirii cerului şi a chipului iubitei în apă (La *mijloc de codru...,* Mihai Eminescu) etc. Analiza acestor imagini pare a fi o cale de acces spre sens, dar interogate, fiecare în parte, imaginile nu oferă decât răspunsuri vagi. Constituirea sensului presupune corelarea imaginilor, tot aşa cum dansul înseamnă armonizarea mişcărilor.

Modelul de corelare a semnelor este, în cazul textelor lirice, altul decât cel prin care se articulează înțelegerea textelor epice şi dramatice. In prezența acestui alț model, identificăm cel de-al doilea aspect definitoriu al procesului de receptare a textului liric.

In poezie, legile lui *mai întâi..., apoi...* şi *după aceea...* sunt aproape complet invalidate, iar marea majoritate a elementele ce compun textul se cer grupate în virtutea raporturilor de asemănare sau de identitate care le reunesc.

Poezia confruntă cititorul cu serii de elemente echivalente. Ele sunt uşor perceptibile la nivelul fonetic şi sintactic al textului; aici repetarea unor sunete realizează rima, reiterarea unor grupuri ritmice realizează ritmul, reluarea periodică a spațiilor albe formează versurile şi strofele. Repetate pot fi, de asemenea, cuvinte, sintagme, versuri sau construcții gramaticale.

Dar echivalențele definesc nu numai nivelul fonetic şi sintactic, ci şi nivelul semantic. Aici însă ele sunt mult mai greu vizibile, întrucât raporturile de asemănare dintre semne sunt multiple şi, nu o dată, ambigue. Acesta este motivul

pentru care cititorul, în încercarea sa de a construi sens, aşază şi reaşază unitățile semantice ale textului pe verticalele axelor echivalențelor, mişcarea gândului fiind predominant retrospectivă, lată, de pildă, reprezentarea simplificată a traseului pe care gândul l-a parcurs pentru a conferi semnificație *Cântecului de leagăn:*

(18) Voi fi rece---------(19) ca zăpada ----------(20) într-un crivăț de lamă — (21) Chiar aşa!

(15) Fii rece----------(16) ca aerul ---------- (17) într-un crivat de toamnă -î
î

(11) Mă voi mişca leneş - (12) ca sevele---------- (13) în nervurile frunzei — (14) Chiar aşa! - î

(8) Trezeşte-te (9) cum se trezeşte verdele - (10) în carnea frunzei - î Î
(4) Voi dormi (5) cum doarme vulturul — (6) pe ceafa monedei ---------- (7) Chiar aşa!
î

(1) Dormi • (2) cum doarme chipul reginei - (3) pe fața monedei

Punereaînpaginăaacestor mişcări ^^

în actul interpretării, ordinea semne,or este al a de a ord nea as text: dacă în Cântec... semnele urmau,.nuliuia aM, *> ? la 21, în interpretare, ele au fost aşezate in seni verticale. 1, 2, 5,9.12.16,19 etc. „emnele pot fi identificate şi

Dar Cântec de leagăn este o poezein caresemnelep regrupate cu destulă uşurință datorita prezențe ojs an e ^ sintactic, model compus din doua propoz, . P™^ compusS d,n circumstanțială de med, prima, redusa a pred ea, cea

predicat, subiect şi aTnCuXmula de regrupare gramaticale recurente, structuri ce impun, de la început,

a semnelor, . ț aparență accesibil,

în La mijloc de codru..., de pilda, un text doar n P ^ verticala echivalențelor se ridioă explicit numai,

unei alte ordini a semnelor, ordine care sa conducă înspre **^alS**:;~itotdinspreana,izac—

conține o frază compusă din ^a S aici, gruparea reprezintă „păsările ies şi „balta se patru sensurile se vor semnelor se va face în jurul celor doua proptip «mple ar e« ^ cristaliza în termenii ieşirii în lumina ş. a. oglindim in definesc centrul, mijlocul codrului.

de chipul dragei
de zbor de rândunele 1
de lună şi de stele
de păsări călătoare la voiosul luminiş ] , Î *halta* se *oătrunde* de luna şi de soare *păsările ies* din huceag de alun.ş î ba/ta sepatru _____

"^¡oluțiepoateven, dinspre, eo-a—^ou" al^ de codru şi de la interogarea elementeorr *^ c =m. ^ S ^ (zonă de lumină, de zbor şi cântec) şi -balta (oglm la zborului păsărilor şl a iubitei). ^ ^^^^^

configurarea sensului prin gruparea semnelor şi poate conou

na c^natiu al luminii.

centrului ca spațiu al luminii.

aşezat lângă baltă . .
6 de imaginea iubitei

înconjurat de huceagul de aluniş ce se pătrunde de imaginea cerului V0l0S ce îşi leagănă undele

în care ies toate păsările înconjurată de trestia înaltă

*luminiş* - spațiu aşezat la mijloc de codru *balta* - apă aşezată la mijJoc de codru

Variantele de gruparea a semnelor ce compun poezia lui Eminescu sunt amandoua .mperfecte: prima, pentru că lasă deoparte o serie din imaginile textului, cea de-a doua, pentru că modifică ordinea imaginilor şi raporturile dintre ele.

Prezentarea acestor variante se justifică însă prin faptul că pun în evidența o dimensiune esențială a interpretării textului liric, şi anume configurarea sensului prin aşezarea semnelor pe axele echivalentelor. în opinia noastra, această dimensiune trebuie să informeze, în mod constant, demersul didactic atunci când vizează interpretarea poeziei, interpretare pe care o vedem condusa dinspre circumscrierea fețelor vizibile ale textului spre configurarea sensului său.

## Etapele parcursului didactic

Ca şi în cazul studiului textului epic, studiul liricului cuprinde două mari etape, şi anume comprehensiunea şi interpretarea, etape ce pot fi încheiate prin reflecție.

*Etapa comprehensiunii* include primele două sau trei lecturi şi activitățile ce le însoțesc. Nu vom insista asupra modalităților de structurare a lecției în jurul acestor prime întâlniri cu textul, modalități prezentate la începutul acestui capitol. Reținem doar, pentru gradul mare de adecvare la specificul discursului line metoda răspunsului afectiv şi posibilitatea deschiderii lecției prin configurarea unor câmpuri lexicale. Subliniem şi importanta demersurilor de reconstituire a textului, demersuri ce asigură cunoaşterea exactă a imaginilor/ tablourilor şi a ordinii apariției lor în text. Acelaşi obiectiv poate fi atins şi prin sarcini ce vizează memorarea poeziei. încheiem aceste considerații referitoare la secvențele ce pregătesc interpretarea cu precizarea faptului că sarcinile de

lucru ce vizează contragerea textului liric sunt, tn opinia noastră, inadecvate ^i că „ideea centrală" nu poatefi numfâ decât la sfârşitul parcursului interpretativ.

*Etapa interpretării*

Secvențele ce urmăresc conturarea semnificațiilor textului sunt menite să compună seriile de echivalențe şi să le confere sens. Aceste secvențe descr^ un parcurs ce duce dinspre fețe.e vizibile ale textului spre substanța lui semantică. Astfel, prin dialogul cu elevii se va pune in evidența:

1. repetarea unor sunete (omofoniile şi rimele);
2 reluarea unor grupuri ritmice (ritmul);
3. echivalențele între versuri şi între grupurile de versuri (strofe);
4 echivalentele dintre construcțiile gramaticale;
5. repetarea'unor cuvinte sau a unor grupuri de cuvinte;
6. echivalențele între termeni diferiți, prezente: - în câmpurile semantice şi
   _ în figurile asemănării (metafora şi comparația) şi in interpretarea lor.

Secvențele pot fi adecvate în funcție de cunoştințele elevilor şi de text. Profesorul poate decide şi eliminarea unora dintre ele. ~ w parcursului trebuie să rămână vizibili sau, mai exact, sa treaca de la „poezia auzită" la poezia privită" şi apoi la „sensurile poeziei .

Se poate uşor observa că traseul pe care îl propunem se opune modelulu, tradițional, model ce începe prin secvențe ce urmăresc circumscrierea sensului textului şi se încheie cu abordarea aspectelor legate de st,., P^'" propusă aici reia paşii sugerați, de obicei, în didactica franceza ,ar opț.unea noastră pentru această orientare a avut în vedere (a) adecvarea demersu u dSSTc la specificu. receptării textu.ui liric, text pe care îl percepem marnU» ca expresie muzicală şi grafică şi numai apoi ca structura verbal gene a oa e de sens, şi (b) adecvarea demersului la specificul textulu, hnc, text ce confrunta cititorul cu serii de semne echivalente.

*Etapa reflecției*

Etapa reflecției poate cuprinde discuții menite să pună în evidență paşii parcurşi pluralitatea interpretării şi / sau dificu.tățile tntamPjn^ m configurarea sensului. în durata ei vedem integrate şi discuți, legate de specificul receptării textului liric.

## Ca rt e a a treia

# Producerea de text

Consideraţii preliminare

I. Principii fundamentale

1. Primul principiu: textul şi contextul extralingvistic
2. Principiul al doilea: importanţa substanței şi coerenței mesajului
3. Principiul al treilea: textul şi aşteptările elevilor
4. Principiul al patrulea: textul şi funcțiile limbajului
5. Principiul al cincilea: reflecția

II. Tipuri de text

1. Textul expozitiv
2. Textul argumentativ: argumentația şi prezentarea de carte
3. Textul propriei oglindiri: jurnalul şi narațiunea personală
4. Textul jocurilor cu limbajul: compunerea liberă

III. Evaluarea textului scris şi cea a procesului scrierii

## CONSIDERAŢII PRELIMINARE

Capitolul îşi propune să prezinte direcţiile apărute recent în didactica

limbTrZ!'59 16 fj0-626 Cerinţ6l0r Pr°gramei ŞC0'are Şi SPecificului învăţării limb,, romane ca limba a doua. Demersul este informat de intentia de a oferi
o viziune de ansamblu asupra rolului şi locului redactării în şcoala modernă şi de a prezenta o gamă largă de strategii, capabile să răspundă unor obiective plurale şi unor contexte de învăţare diverse.

Criteriile care au prezidat alegerea strategiilor didactice au fost
onentarea lor înspre dezvoltarea integrală a limbajului, a tuturor funcţiilor lui;'
capacitatea de a simula situaţii reale de exprimare în scris; gradul de
opera .onahtate în situaţii variate de învăţare; compatibilitatea cu niveluri diferite de cunoaştere a limbii.

Tipurile de text discutate în acest capitol sunt textul expozitiv textul argumentativ jurnalul, naraţiunea personală şi compunerea liberă. ProNema comentariului literar am abordat-o, în funcţie de specificul tipurilor de text în secţiunea consacrată comprehensiunii şi interpretării textului literar

schimb^T9 ^J1^"19 CUn°SCUtîn ultimele decenii o fundamentală schimbare de paradigma. Ea s-a concretizat în modificarea viziunii despre

lTa2T"r0CiUCeri: de teXt în multie.icarea diversificarea activităti.or de redactare ş, ,n corelarea lor cu activităţile de comunicare şi interpretare

Aceasta schimbare de paradigmă este expresia unor transformări petre te
Pe de o parte, în psihopedagogie şi, pe de altă parte, în teoriile textuLT
dinsor^acS *T™* ^ * ^ ^ "* SChimbarea accent^*

în cal t h repmducere de te« S|3re cele de *configurare creativă.* In cadrul celor dm urma, accentul s-a deplasat, în ultima vreme, dinspre

consi'ri.°nentate ^ " dGmerS SeCVenţia' Şi liniar' «>re -tivităti^e "u n considerare situaţia de scriere în întregul ei
r-9^ 3 UPOr ^^ c0nsecutive: licărea (ce include
2ZÎ Z^rrare ?l StmCtUrare 3 Cuno^e,or); 2- Mizarea sau

Zte si reda tf PrGSUPUne * "'inearizare" 3 «.^ntelorre
perate ş, redactarea propr.u-zisă); 3. *reiectura* sau *revizuirea* (ce constă în eluarea textului în vederea ameliorării şi finalizării redactării; 4 *conZu* e
Presupune un demers evaluativ şi reflexiv asupra întregului proces, d m

ale cărui concluzii pot determina reveniri asupra textului sau pot influența

aCt'Vit^:r etape se regăsesc in toate modelele -a=rat şi Structurează încă activitatea de soriere în şcoala romaneasca. Ultima etapa def n tă de altfel recent (Flower şi Hayes. 1980'; Langer ş, Applebee 1987 X presupune realizarea unui demers autoevaluatlv, pe care profesorul ,1 poate

—cognitivistec,asicenu^ ZII[U]:Z de

complexitatea procesului scrierii şi însenaza faze ca, £

**Sucerea** sau extinderea, după caz, a acestui moment ni se pare esenț.ala k,p7î în Anexa nr 1, modelul lui Meredith şi Steele).

(V6ZI' indiferent de viziunea sub incidența căreia se situează didact,ca actuala a scrierii strategiile au fost orientate de acelaşi punct de fuga, ş. anume formarea, cu prioritate, a competente/or de mac—™ deci aşezarea *abilităților de micro-structurare* m umbra celor **de** conf gu are IbaS Această orientare s-a concretizat în diversificarea acfv.taț.lor de redacta r^ în corela rea lor cu activitățile de comunicare şi interpretare ş nu în ultimuTrănd, în prezența masivă a unor activități didact.ce orientate spre realizarea, de către elevi, a unor texte integrale.

1

r^ J, R. Ha,es, *The* «mic of comp.sW Logiques,

Montréal, 1995, pp. 109-l13).

conştient de faâorti oare 06 UTMăreSC sâ facă elevul

-nveţesă-şi ad ^ZZT""^ 2' Z SCr'T *

*coerentei*

eonţinuturilor trararntee ST ^ Strateg'i,Or
aspectelor pur formale ale textualîzării 9' P'a" S6CUnd' a

' '^^«Z^rr *iu turor funcţiilor*
didactice oi pmcum ZT " intr° dUCerea Wurf naraţiunea personaj e,r l ' ^
ar»™entativ, jurnalul,

- — — ^ acest facă pe elev co ' fe de «l
T' Strategi' Ce

să

-,
le întâmpină S * <*»
* depăşire a difiouSr ' * 8 ^ 3SUpra

realizareaunor^ejl'fteme'' SMngerea 'nforrnaţmor şi

editare" şi p"b~Ţ- pana la reda«area forme, finale, la „publ,oare)ş,sa-l supună, în întregime, evaluării-

valoare în ^^ ^ ^^ ° a'«

demers modular şi monovalent'^ZT !'" tranSf0TOa' Plurivalent, deschis spre act v
tăfi'e de f ? r'2ab"Si"e'într-"" "emers tex( a«'v,taţ,le de comun,care orală şi de interpretare de

## 1. Primul principiu: textul şi contextul extra-lingvistic

Impactul teoriei comunicării asupra didacticii redactării este vizibil atât în şcoala europeană, cât şi în cea americană[49]. Influențele s-au materializat în specificarea şi diversificarea cadrului în care se înscrie textul produs de elev, fapt ce conferă textului un nou statut şi o nouă calitate.

Textul scris este încadrat, în didactica tradițională, aproape în exclusivitate, în coordonate imuabile: el este text scris de elev şi adresat profesorului. El contează ca produs finit şi este evaluat ca atare. De la compunerea liberă, la „comentariile" literare, de la textele din „caietul de lecturi suplimentare", la prezentările de carte, textul compus de elev se aşază, cu rare excepții, în spațiul unei situații de comunicare restrictive şi artificiale, în care profesorul este unicul receptor şi judecător. Această situație - ce a caracterizat şi continuă să caracterizeze încă şcoala românească - proiectează asupra procesului de scriere umbra unui model ce dirijează unidirecțional actul producerii de text: elevii unei clase scriu texte marcate compozițional şi stilistic univoc: ei încep şi încheie aproximativ în acelaşi mod, construiesc texte de aproximativ aceeaşi lungime, caută în aceeaşi măsură „expresii frumoase" etc., pentru că aşa „îi plac" sau îşi imaginează ei că îi plac profesorului. Sau, dacă nu fac acest lucru, au convingerea că aşa „ar fi bine" să scrie.

Fără îndoială că această tendință de standardizare a discursului elevilor nu este cauzată numai de situația de comunicare restrictivă ce cadrează producerea de text şcolar şi, fără îndoială, că vinovățiile se distribuie într-un câmp mult mai larg, plin de manuale, cărți de comentarii şi modele de compuneri etc. Modificarea acestei situații ar presupune transformări complexe, menite să afecteze şi alte niveluri decât cel al didacticii redactării. Dar modificarea didacticii, prin impactul direct pe care îl poate avea asupra activităților la clasă,

Note:

[49] Cercetările cele mai riguroase, în acest domeniu, ni se par a fi cele franceze şi elvețiene: vezi în acest sens Daniel Bain, *D'une typologie à une didactique du texte,* in „Enjeux , nr. i/iyay, Jean-Francois Halte, Les *conditions de production de l'écrit scolaire,* in „Enjeux , 1/198«, *Contributions à la pédagogie du texte, I, II,* în „Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Practique et Théorie", Université de Genève, nr. 52/1992; Alina Pamfil, *Genul didactic argumentativ din perspectiva „pedagogiei textului",* în Studia „Psychologia-Paedagogia , I-2/ 1993.

este calea cea mai scurtă de remediere a acestei situații. O soluție viabilă vine, în opinia noastră, dinspre teoria comunicării. Nu reluăm
a c d.mensiun.le pe care le evidențiază această teorie, ci ne mărginim la prezentarea .mpUcațlilor pe care le poate avea în didactica scrierii la gimnaziu

Prin aceasta nouă perspectivă, textul scris este încadrat în coordonate mob.le, ce permit şi pretind modificarea continuă a statutului producătorului de text ş, al receptorului său. Elevul are, astfel, posibilitatea să scrie şi în altă postura decât cea de elev şi să-şi adreseze discursul şi altcuiva decât profesorului, tot aşa cum are posibilitatea să ancoreze actul redactării şi receptam textului său într-un alt cadru decât cei reprezentat de acel aici" şi „acum" al clasei. Mai mult decât atât, prin modificarea contextului comunicării elevul are posibilitatea să înțeleagă şi să reflecteze asupra factorilor care determina configurația mesajului şi asupra modului în care îl determină

Ceea ce se obține prin proiectarea textului în acest cadru flexibil şi dinamic se poate cuantifica în următorii termeni: 1. textul scris dobândeşte conturul unei alte identități sociale, mult mai substanțială decât cea impusă de „regimul şcolar"; 2. actul scrierii dobândeşte o altă finalitate, mai specificată şii ma. provocatoare decât cea impusă de ecuația elev - text - profesor; 3 elevul câştiga o alta motivație pentru scriere şi receptare, şi asta întrucât discursul creat sau receptat de el nu mai este expresia unei realități exclusiv şcolare ci o forma de exersare a unor situații consonante cu lumea din afara şcolii Redimensionată astfel, redactarea dobândeşte caracterul paradoxal al „jocului ser,os al jocului serios de-a scrisul, desfăşurat cu gândul că jocul poate deveni oricând realitate.

Prezentăm succint câteva demersuri didactice desprinse direct din tezele teoriei comunicării, demersuri orientate în funcție de scopuri distincte

Daca intenția profesorului este de a reliefa rolul emițătorului si receptorului în procesul de configurare a textului, specificările ce însoțesc sarcina de lucru pot suna astfel: „Compune o scrisoare adresată colegului tău / bunicilor tăi/fraților tăi / părinților prietenului tău etc. despre. - Realizează o prezentare de carte pe care să o oferi spre lectură colegilor tăi' / cititorilor reviste, şcolii / cititorilor unei reviste literare"; „Descrie, în scris, o sărbătoare specifica zonei în care locuieşti pentru a fi citită de o persoană care o cunoaşte/ de o persoană care n-a avut cum să o cunoască"; „Narează o întâmplare fericită, mtr-un text ce urmează a figura într-o culegere pentru elevii mai mici / în manual etc.

Registrul în care acest tip de sarcini se poate plasa este extrem de larg: el poate varia de la cadre canonice de tipul coleg / prieten - părinte / director, la cadre inedite de tipul anonim / fan - vedetă / necunoscut etc.

Dacă intenția este de a evidenția nu numai faptul că orice mesaj este determinat de statutul emițătorului şi receptorului, ci şi modul în care configurația mesajului se schimbă în funcție de aceste coordonate, cereți elevilor să transmită acelaşi mesaj unor receptori diferiți. Modelul se regăseşte în strategia „jocul de rol şi scrisoarea" (vezi Anexa nr. 4) şi el se poate diversifica în funcție de situațiile de învățare; astfel, se poate cere elevilor să rezume acelaşi text cu intenția de a-l citi unor colegi care nu l-au parcurs, de a-l publica pe coperta cărții ce conține textul integral şi / sau pentru a-l insera într-un comentariu critic; se poate, de asemenea, cere elevilor să realizeze descrierea aceluiaşi aspect (clădire, localitate, sărbătoare etc.) pentru a o insera într-o narațiune, pentru a o integra într-un ghid, pentru a o citi unei persoane care o cunoaşte / nu a văzut-o niciodată etc.

Dacă intenția este de a evidenția faptul că structurarea mesajului se face în funcție de coprezența unui alt tip de discurs decât cel lingvistic, puteți cere elevilor să transforme un text narativ autonom în bandă desenată sau o bandă desenată în narațiune.

Cadrul extralingvistic ce determină textul poate fi nu numai unulficțional, de tipul „imaginează-ți că scrii în calitate de... iar cititorul tău este...". Profesorul poate conferi acestui cadru realitate, el poate orienta explicit redactarea spre publicarea textelor realizate de elevi într-o revistă, într-o culegere adresată părinților, colegilor mai mici etc., aşa cum am sugerat în câteva din sarcinile menționate mai sus.

Cadrarea sarcinii de lucru din punctul de vedere al contextului nu-şi poate atinge integral scopul dacă activitățile de scriere nu sunt însoțite de momente de reflecție asupra procesului de configurare a mesajului, asupra factorilor care îl determină şi asupra modului în care îl determină. Şi asta, pentru că importantă este nu numai anularea ecuației tradiționale elev-text- profesor şi crearea unor noi şi diverse situații de comunicare; importantă este şi conştientizarea modului în care factorii extralingvistici determină mesajul scris şi înțelegerea procesului prin care se configurează textul.

## 2. Principiul al doilea: substanţa şi coerenţa mesajului

Schimbarea de paradigmă, în esența ei, înseamnă realizarea unor demersuri prin care scrisul poate să-şi dobândească, în şcoală, sensul pe care l-a avut ş, ,| are pentru ființa umană în lumea din afara şcolii. Este vorba de rostul sau fundamental de a exprima sentimente şi experiențe, gânduri şi -de, care (ne) preocupă; de a le articula şi trece în formă, de a le conferi ordine şi expres,vitate; de a le face, în mod autentic, ale noastre pentru a le putea comun,ca altora. Şi, în această comunicare a unui fapt considerat important important este în primul rând ce-ul şi nu *cumul,* conținutul şi nu „expresiile frumoase", ortografia şi punctuația.

Fără îndoială că această abordare dihotomică a discursului poate fi uşor contestata, şi nu fără dreptate. Motivul pentru care o punem în relief este ace a de a evidenția două direcții distincte ale demersului didactic - una centrata asupra *conținutului* şi alta asupra *aspectelor formale* - şi de a pleda

— ʳZ$_{h}$răCâPd lUCm' nU 6lUdăm imp° rtan^ P^blematicii expresiei, ci subhn.em ca nu sunt în aceeaşi măsură importante şi că nu pot fi m aceeaş, măsură importante fără a afecta grav interesul elevilor pentru scriere şi şansele lor de a se dezvolta în acest sens.

A pune în prim-plan problema cum-ului, a formei sau, mai exact a expres,e, ş, ortografiei este un gest care denaturează sensul autentic'al producem de text şi aceasta este, din păcate, atitudinea curentă. Din ea decurg sare,n, de lucru fundamental greşite de tipul: „Construiti cu următoarele expres,, un text despre...", ca şi cum expresia ar precede continutul. De ai i decurg întrebările frecvente ale elevilor despre „cât de lung să fie textul" ca şi cum lungimea ar fi o măsură exterioară mesajului şi în funcție de care trebuie sa se constituie. De aici provine ponderea mare a ortografiei în notarea lucrărilor, corelată cu teama elevilor de a scrie tot ce gândesc în legătură cu subiectul ponderea mare a ortografiei şi exprimării în notare, corelată cu deciziile elev,lor de a scrie puțin, pentru a greşi puțin m evidența importanța aspectelor formale ale scrierii, importanta, în unele cazuri a lung,mii mesajului*, importanța folosirii unei ortografii corecte deci importanța acelui *cum* al textului scris. Şi ele nu pot fi negate. Ceea ce trebuie însă subliniat este că mai importante sunt substanța şi coerența mesajului, că spre ele trebuie să se îndrepte prioritar demersul didactic şi, mai ales, de la ele trebuie să înceapă.

Trădarea acestui deziderat, evidentă în toate exemplele prezentate anterior, are consecințe şi mai grave atunci când limba în care se scrie mesajul este alta decât cea maternă. în aceste cazuri, focalizarea atenției, de la început, asupra aspectelor care țin de punerea în formă a textului poate diminua dorința de comunicare prin scris, poate crea inhibiții greu de anihilat ulterior şi poate perverti

procesul de scriere într-atât încât să-l transforme în simulacru; pentru că simulacre de redactare sunt reproducerea de texte memorate (rezumate sau comentarii, introduceri sau încheieri general valabile etc.).

Evitarea unor astfel de distorsiuni se poate realiza printr-un demers didactic ce rămâne aproape de firescul actului scrierii: un demers ce constă în strategii orientate, cel puțin la început, spre formularea integrală, fie şi grosieră şi incorectă, a mesajului şi, numai după aceea, spre cizelarea şi rafinarea lui formală. în opinia noastră, în orele de redactare profesorul trebuie să comunice indirect, prin întreaga sa activitate (de la strategii şi până la evaluare) că importantă este în primul rând substanțialitatea mesajului şi numai în al doilea rând punerea corectă în text. Aşezată sub semnul dorinței de a transmite un mesaj, activitatea de scriere poate deveni un mod autentic şi sporitor de a exersa limbajul, fapt ce nu se poate petrece în situația în care, în fața elevului, se ridică de la început imperativul corectitudinii exprimării într-o altă limbă decât materna.

între „a scrie tot, chiar şi incorect din punctul de vedere al «formei»" şi „a nu scrie numai ceea ce este cu siguranță corect", considerăm că trebuie optat pentru prima variantă. Şi, pornind de aici, din spațiul dorinței de comunicare, se poate construi comunicarea „corectă"; ea se construieşte, fără îndoială, sub îndrumarea profesorului, dar se construieşte prin efortul, real motivat, al elevului, de a-şi exprima exact mesajul. în acest spațiu, învățarea limbii este învățare activă şi se întemeiază pe propriul efort şi pe propria descoperire. Cunoaşterea astfel dobândită este de durată şi operațională[50].

acest ti^p dezactivate 2 I^T * ~ - ^

de activitate trebuie men inutTn a a a ' " T^ * redaCtare' Acesttip »¡PUI mini-lecțlilor sau a E, In e rZ' *auton °™' ^ de redactare. Asemenea^ secvența ' Pr6Ced Sa" Umează Punctuație», exerciții de evi e„eta IrT* *

prezentarea uner variante d^ ag™^"—' înscriu şi exercițiile de rertart=™ ,Ip de activitate se
rânduri ., Xomen ati me'afora a™"' * tiPU' *>
de exerciții sunt necesare s!S;'n;; agUTOntați SU ° Cint Astfel

Note:

[50] ni 'se Î J^Sti ^^-it8tea ^ 3 r6daCta după măsură <numărul de ^vinte sau de semne performantă * ^ adecw8to deCât numărul de înduri) este un semn de

ce secondează rea S^a 0 te" e TTW ^ ^ ca actuale, asemenea sar" ni
*TelZ „ f * ^^ t08te* în măsura în care sun, oT tate " I " /
"»«**

<>

finalizate pri„ ,exte comple e scorniSPre compoziție,
demersul didactic se fa™ " aDSen'a unel astfel de orientări,
Ce elev, fie şi „„mai " "psă de fată
redactarea Lr tel",' ^ 18 Pr ° be'e SCTiSa pras"p""a (şi,

ai doi,ea a'

privilegiază substanta coerente , ZT " demersulul activități ce l"l formală, aspect
suboTonT/me -*™ Spre
în măsura în care există dorinț^lje^transmte reală numai

## 3. Principiul al trei.ea: textui şi aşteptările e,evi(or

-'nate T* ^^ ^ter-
Sl la experiența
™sura in care subiectul n i^t resează s n or""" ^ "Umal în
itereseaza şi ne provoaca, numai in măsura in

• " ~ parfene, o, * pp 68 70
textelor produse de elevi că «aanțl^',? cafiSte,
Şl. uneori, pe„„u !omui, '-»esul Pe care îl au pentru tenra t âtstâ

Mita,. Hememann. Portsmouth 1998 „ 5 Resa»« *Learning* secopfl

care, exprimând, putem să ne exprimăm. în afara acestei participări, procesul scrierii îşi pierde firescul şi substanța. De aceea pledăm pentru renunțarea, pe cât posibil, la subiecte indiferente elevilor de tipul „lama" sau -Culesul viilor" şi pentru înlocuirea lor cu teme care îi preocupă („Spoturi publicitare", „Eroi / vedete preferate", „Primele amintiri", „Ghiozdanul ideal" etc.). în situația în care programa nu o permite, propunem integrarea subiectelor în experiența de viață a elevilor. Acest lucru este posibil prin realizarea, împreună cu clasa, a unei serii deschise de titluri de compuneri, situate sub semnul aceleiaşi teme generale. O altă soluție o reprezintă adecvarea sarcinilor de lucru, din punctul de vedere al genului, la orizontul de aşteptare al elevilor. Este cunoscut faptul că elevii

prezintă interes pentru parodie, că agreează dezbaterile sau că citesc cu plăcere texte de anticipație. De aceea considerăm că unele sarcini de scriere pot şi e bine să vizeze formule textuale preferate, lată câteva sugestii: „Pledoarie pentru ...", „Parodie a poveştii...", „Istoria unui obiect", „Mică
povestire de anticipație" etc.

E adevărat că nici o sarcină de scriere nu poate corespunde expectanțelor elevilor unei clase întregi, tot aşa cum e adevărat că vor exista întotdeauna sarcini de lucru necesare, dificile şi anoste, cum sunt, de pildă, rezumarea sau povestirea. Ceea ce profesorul poate face în asemenea situații este integrarea unor astfel de activități în proiecte mai largi, cum ar fi: pregătirea unei culegeri de texte repovestite pentru părinți, publicarea unor recenzii de carte în care să fie incluse rezumatele etc. O altă soluție viabilă şi verificată este structurarea activităților după modelul „învățării explicite" formulate de Giasson, model ce permite, aşa cum am subliniat în capitolul I, realizarea unui demers didactic transparent, demers a cărui orientare şi a cărui utilitate sunt puse în relief prin discuții cu elevii.[1]

## 4. Principiul al patrulea: textul şi funcţiile limbajului

Precizarea contextului comunicațional nu este decât condiția preliminară a producerii de text, proces ce presupune parcurgerea unor paşi succesivi ce permit configurarea mesajului.

In ultimele două decenii s-a petrecut o diversificare vizibilă a activității de scriere, diversificare realizată în acord cu specificul funcțiilor limbajului şi cu varietatea contextelor şi scopurilor ce informează configurația textului scris
0 influență importantă a avut-o proiectarea, asupra textului scris, a celor şapte funcții ale limbajului definite de M.A.K. Halliday[51]. Ne referim la funcțiile instrumentală, reglatoare, de interacțiune, personală, reprezentativă, euristică şi imag,nativă. Deşi reunite, în fiecare text, după regulile unei alte arte combinatorii, aceste funcții sunt explicite şi dominante în anumite tipuri de text. Acesta este motivul pentru care redactarea unor astfel de texte poate

Note:

[51] Vezi M.A.K Halliday şi Peter Strevens, *The Linguistic Sciences and Language Teachină* Longmans, London, 1964, M.A.K. *Learning how to mean: Explorations inthedevlloioment o'f language* Elsevier, London, 1975, dar şi Charles Temple şi Jean Gillet, *Language Td Utlracv*

deveni o modalitate eficientă de obținere a unor competente reale de comunicare.

Ne propunem, în cele ce urmează, să definim succint funcțiile identificate de Halliday şi să analizăm modul în care limbajul poate fi exersat sistematic prin exercițiile de redactare. Această analiză o realizăm cu scopul de a marca aspecte insuficient abordate în orele de limbă şi literatură română, dar şi cu scopul de a sugera tipuri de sarcini şi modele de activități care să umple aceste absențe. Ne vom referi deci la funcțiile instrumentală, reglatoare personală şi la tipurile de texte unde ele se manifestă pregnant* textul argumentativ, textul expozitiv, jurnalul şi, parțial, narațiunea personală. în ceea ce priveşte funcția imaginativă, vizată constant, prin orele de compunere liberă de întreaga didactică tradițională, vom propune o nouă variantă metodică' Funcția reprezentativă nu va mai fi discutată, întrucât problematica rezumatului tip de text care o actualizează explicit, a fost abordată în partea întâi.[2]

## 5. Principiul al cincilea: reflecţia

Prezența momentului reflexiv la sfârşitul activitătii de scriere permite elevului să înțeleagă paşii pe care i-a parcurs şi să-şi numească realizările şi stângăciile, să încerce să găsească soluții, să-şi construiască singur strategii etc. Realizabil prin discuții cu clasa sau în file de autoevaluare, momentul de reflecție face cu putință o nouă calitate a procesului de scriere. A descoperi singur etapele unui proces, elementele care îl determină, a-ți analiza singur realizările şi neîmplinirile, toate acestea au efect mai profund şi mai îndelungat decât orice prelegere a profesorului sau orice comentariu ce însoțeşte nota.

Prezentăm, în continuare, două strategii distincte, menite să provoace şi să conducă reflecția.

**Reflecția scrisă,** solitară, urmăreşte să ajute elevii să-şi numească realizările şi derivele şi să-i ajute să-şi structureze strategii de depăşire a impasurilor. Scrierea poate fi, deopotrivă, liberă, formalizată într-o fişă de autoevaluare (vezi Anexa nr. 20), sau ghidată prin întrebări suport de tipul: „Care sunt punctele tari ale scrisului tău?", „Care sunt problemele pe care ți le ridică redactarea şi cum crezi că le-ai putea depăşi?", „Care sunt greşelile de ortografie pe care le repeți?" „Ce sprijin aştepți de la mine?" etc. Prin aşteptările pe care le numeşte, reflecția solitară este şi un început de dialog responsabil cu profesorul. Mai mult decât atât, ea se poate constitui ca suport real pentru tratarea diferențiată a elevilor.

Puşi în situaţia de a-şi numi şi analiza dificultăţile şi de a schiţa un plan de depăşire a lor, elevii devin parteneri activi ai profesorului în procesul de predare-învăţare.

**Discuţia reflexivă cu întreaga clasă** permite profesorului să aducă la suprafaţă obiectivele demersului şi să fixeze paşii parcurşi. Parcurgem succint cadrul unei astfel de conversaţii cu clasa la sfârşitul unei activităţi de tipul „jocul de rol şi scrisoarea" (vezi Anexa nr. 4).

Obiectivele activităţii au constat în: 1. identificarea şi analizarea statutului auditoriului înainte de a formula un mesaj scris sau oral; 2. adaptarea mesajului oral şi scris în funcţie de auditoriu; 3. conştientizarea de către elevi a importanţei procesului de revizuire a textului.

Activitatea propriu-zisă constă în redactarea a trei scrisori ce transmit acelaşi mesaj, aparţinând aceluiaşi emiţător, mesaj adresat însă unor cititori diferiţi.

După redactarea şi citirea textelor, discuţia cu clasa ar urma să se centreze asupra diferenţelor dintre texte. Dintre întrebările care ar putea orienta discuţia menţionăm: „Există diferenţe între textele voastre?", „Care sunt ele?", „La ce se referă ele, la lungimea textului, la organizarea lui, la limbajul folosit?", „Care au fost factorii care au determinat aceste diferenţe?" etc. Concluziile unor asemenea discuţii - forrrmlate de elevi şi / sau reformulate de profesor - sunt, în esenţă, concluziile lecţiei şi ele au calitatea de a fi rezultatele reflecţiei elevilor, reflecţie substanţială, realizată în marginea propriei lor activităţi de scriere.

# II. TIPURI DE TEXT

## 1. Textul expozitiv

Funcţia reglatoare se manifestă atunci când limbajul este folosit pentru a orienta comportamentul sau acţiunea cuiva. în definiţia lui Halliday, funcţia este pusă sub semnul lui „procedează aşa cum îţi spun" (do as *I tell you).* Exemple în care această funcţie este evidentă sunt cartea de bucate, prospectele, manualele de instrucţiuni, ghidările sau, cu alte cuvinte, textele pur expozitive.

Exersarea structurării textului expozitiv artrebui să fie prezenta mea din clasele elementare, prin sarcini de lucru de tipul: „Enumeraţi etapele

confecționării unui omuleț de ghindă", „Prezentați secvențele drumului spre casă",' Scrieți regulile unui joc" etc. în gimnaziu, prezența unor asemenea activități ar presupune sarcini de lucru mai dificile şi o atenție mai mare acordată detaliului. Dar indiferent de subiectul abordat şi de gradul lui de dificultate, esențială ni se pare a fi specificarea faptului ca textul se scrie pentru un novice şi că legile lui fundamentale sunt concizia şi completitudinea.

Sugerăm ca astfel de activități să nu se deschidă prin discuții cu întreaga clasă, ca în cazul argumentației, şi ca munca de structurare preliminara redactării să se desfăşoare independent sau în grupe mic. de elevi. Şi asta, pentru că interesant în acesttip de activitate este nu numai procesul redactam, ci şi confruntarea textelor şi discutarea diferențelor care apar, discutarea relevanței sau ¡relevanței detaliilor prezentate.

*Secvențele activității:*

1. etapa preliminară: prezentarea unui model, analiza tipului de discurs; alegerea împreună cu elevii a unui subiect care să permită realizarea unui astfel de text;
2. împărțirea clasei pe grupe (doi-patru elevi) şi elaborarea unui text expozitiv;
3. lectura unor texte, în paralel şi pe secvențe, şi discutarea diferențelor care apar şi a motivelor pentru care apar;
4. rescrierea textelor, dacă e cazul;
5. momentul de reflecție: discuție despre acest tip de text, despre legile şi importanța cunoaşterii lui.

Activitățile de acest tip pot viza, deopotrivă, funcția reglatoare şi cea imaginativă, în sarcini precum „Scrieți etapele preparării lipiciului ideal!", sau cea reglatoare şi cea euristică, în sarcini de tipul „întreabă colegul despre regulile unui joc pe care nu-l cunoşti şi, apoi, transcrie-le!".

## 2. Textul argumentativ: dizertaţia şi prezentarea de carte

Atunci când este centrat pe funcția instrumentală, limbajul este folosit de subiect pentru a obține ceva. Potențarea acestei funcții, definită de Halliday prin „vreau" (*/ want),* se concretizează în politețe şi persuasiune.

Dezvoltarea limbajului cu această funcție se poate realiza prin exerciții de comunicare orală, dar şi prin redactarea unor texte ce aparțin „genului" argumentativ. Ne referim la dizertație sau argumentație (numită impropriu şi „eseu argumentativ") şi la prezentarea de carte.

### Argumentația

Acest tip de text nu este prezent în şcoala românească decât în liceu, deşi, în didactica franceză sau americană, el apare începând cu primele clase de gimnaziu. Redactarea dizertației poate fi pregătită încă din clasa a V-a, prin sarcini de lucru de tipul „Prezentați argumente în favoarea...", „Găsiți idei care să susțină afirmația / teza..." etc., şi realizată integral începând cu clasa a VI-a.

Este de dorit ca temele argumentației să corespundă zonei de interes al elevilor, de exemplu „sportul preferat", „spațiul în care mă regăsesc", „un spot publicitar", „subiecte despre care aş scrie" etc.

Este de dorit, de asemenea, ca să se circumscrie precis statutul cititorului / cititorilor cărora li se adresează argumentația (vezi Anexa nr. 21) şi ca activitatea să se desfăşoare în următorii paşi: 1. justificarea demersului şi definirea obiectivelor majore; 2. alegerea, împreună cu elevii, a unei teme controversate ce interesează marea majoritate a clasei; 3. realizarea unui dialog cu clasa, orientat spre găsirea argumentelor şi aprecierea consistenței lor; 4. structurarea unui plan al dizertației, cu aportul întregii clase; 5. redactarea textelor; 6. lectura şi evaluarea lor.

Schițăm, în continuare, etapele unei ore de redactare a unui text argumentativ centrat pe un tip de discurs fundamental persuasiv: clipul publicitar.

*Secvențele activității:*

1. etapa preliminară: justificarea activității, alegerea unui clip publicitar controversat; vizionarea lui repetată;
2. dezbaterea orală a clipului:
   - sugerăm ca în prima fază a dezbaterii profesorul să lase elevii să se exprime liber şi să nu le structureze considerațiile, chiar dacă, în felul acesta, discuția riscă să se haotizeze; sugerăm ca eventualele imprecizii în formulare să nu se corecteze direct, ci prin reformul&. ea profesorului, întrucât discuția trebuie să rămână, în acest moment al

lecției, focalizată asupra găsirii argumentelor şi nu asupra modului în care sunt exprimate;

- în cea de-a doua fază, de sinteză a dezbaterii, intervenția profesorului va fi mai substanțială; el va conduce acum gruparea argumentelor legate de valoarea / nonvaloarea clipului comentat.

Valoarea va fi definită:

- în termenii impactului asupra receptorului („mi-a plăcut...", „m-a fascinat...", „m-a iritat pentru că...") dar şi
- în termenii limbajelor şi procedeelor utilizate:

a. scenariul (desfăşurare, logică internă, originalitate, umor etw;
b. regia şi jocul actorilor: modul în care este reprezentată „istoria" şi modul în care actorii (ființe umane, animale, obiecte) joacă (expresivitatea mimicii şi a gesturilor, alegerea rolurilor centrale);
c. textul rostit sau scris pe ecran;
d. calitatea decorului, peisajelor, costumelor;
e. argumentele folosite de autor pentru a convinge telespectatorii de valoarea produsului;
f. trucaje, muzică, zgomote;

Redactarea unui discurs argumentativ prezintă un grad ridicat de dificultate prin rigoarea şi complexitatea pe care o presupune. De aceea recomandăm ca în clasele a VI-a şi a VII-a subiectele să fie bine circumscrise şi accesibile, aşa încât găsirea argumentelor să nu fie dificilă şi elevii să-şi poată focaliza atenția în primul rând asupra organizării şi scrierii textului. Varianta prezentată mai sus, aşa cum este ea conturată aici, poate figura printre activitățile clasei a VIII-a; pentru clasele mai mici, în situația în care subiectul rămâne acelaşi, ea ar trebui simplificată iar organizatorii textuali, substanțial reduşi la cei cronologici, de cauză şi consecință. Opțiunea se va face în funcție de nivelul clasei. Important este, în opinia noastră, ca această activitate să se încerce şi să se repete în gimnaziu, chiar dacă, la început, textele vor fi reduse şi stângace cum este, de altfel, şi firesc.

### Prezentarea de carte

Prezentarea de carte este un tip de text argumentativ ce poate fi realizat încă din clasa a V-a. Prezentarea de carte face parte din categoria strategiilor plurivalente şi vizează simultan: 1. lectura (realizarea unei lecturi / relecturi orientate de o intenție); 2. comunicarea scrisă (construcția unui text argumentativ

ce urmăreşte să suscite interesul auditoriului pentru lectura unei cărți); 3. comunicarea orală (susținerea orală, în timp limitat, a unei argumentații).

Acest tip de activitate îşi găseşte locul în orele de literatură şi la clubul de lectură. Considerăm că, în decursul unui semestru, este bine ca fiecare dintre elevii unei clase să aibă posibilitatea, cel puțin o dată, să prezinte o carte în fața colegilor. E de dorit ca aceste cărți să nu aparțină bibliografiei obligatorii şi să reprezinte şi non-literarul. Cărțile prezentate de elevi pot fi incluse în lista de lecturi suplimentare.

*Secvențele activității:*

. 1. solicitarea lecturii / relecturii unei cărți preferate;
2. prezentarea unui cadru de redactare şi/sau prezentarea caracteristicilor unui asemenea tip de text într-o fişă de control;
3. precizarea timpului de prezentare;
4. redactarea textului;
5. corectarea textului din punctul de vedere al limbii;
6. susținerea orală a prezentărilor în fața clasei;
7. reflecții asupra modului în care a fost realizată prezentarea.

*Cadrul de redactare*

Un cadru posibil pentru prezentarea unui text epic poate conține următoarele repere:

1. autor şi titlu, spațiul şi timpul acțiunii (un paragraf);
2. personaje centrale (prezentate fiecare în cel puțin o propoziție);
3. prezentarea centrului cărții (cel puțin un paragraf);
4. prezentarea incipitului şi finalului (un paragraf pentru fiecare);
5. prezentarea motivelor pentru care ți-a plăcut cartea şi o recomanzi colegilor.

Acest cadru, ca oricare altul, devine coercitiv în măsura în care este ferm precizat. Profesorul poate opta pentru prezentarea lui fără indicațiile legate de paragrafe sau propoziții, aşa cum poate opta pentru renunțarea la el. în această situație, prezentările vor fi mai vii, mai infórmale, dar procesul de structurare va dura timp mai îndelungat. Ceea ce se impune în acest caz este o analiză, cu întreaga clasă, a motivelor pentru care prezentările de carte au fost reuşite sau nu, au convins sau nu auditoriul. Există însă şi o altă posibilitate pentru situația în

care se renunță la cadru, şi anume oferirea unei fişe de control (vezi Anexa nr. 22).

*Observație*: Valoarea activităților focalizate asupra discursului argumentativ este dată nu numai de calitatea textelor scrise şi / sau de susținerea lor orală, dar şi de consistența discuțiilor care le însoțesc şi de recurența acestui tip de demers.

## 3. Textul propriei oglindiri: jurnalul şi naraţiunea personală

Funcția personală se manifestă în situația în care limbajul este folosit pentru a exprima sentimente şi experiențe interioare. La Halliday ea este reprezentată prin „iată-mă" *(here I come).* Exersarea limbajului cu această funcție are drept scop crearea capacităților de exprimare nuanțată a trăirilor, pe de o parte, şi de înțelegere a comportamentului celorlalți, pe de altă parte.'

Literatura poate servi drept suport pentru dezvoltarea acestor capacități de exprimare, şi asta nu numai prin parcurgerea unor texte care dezvăluie lumi interioare, ci şi printr-o serie de strategii, precum cea a „răspunsului subiectiv", a „scrisorilor adresate personajelor", a „jocurilor de rol", sau prin sarcini de lucru ce pretind, de exemplu, repovestirea unui episod / a unui text din perspectiva unui personaj. Aceste strategii au fost prezentate în capitolele precedente. Metoda cea mai eficientă în dezvoltarea limbajului cu această funcție, metodă asupra căreia dorim să insistăm acum, o constituie jurnalul, tip de text pentru introducerea căruia pledăm cu convingere.

Dezvoltarea acestei funcții a fost, aşa cum se ştie, foarte puțin vizată în şcoala românească şi numai indirect, prin studiul literaturii. Această carență este vizibilă în discursul neutru al elevilor, în dificultatea pe care o au în exprimarea unui răspuns subiectiv față de un text, în reținerea pe care o au atunci când li se cere să-şi exprime sentimentele față de un eveniment sau față de o persoană. Pentru corectarea acestei situații propunem introducerea unor tipuri diferite de jurnal, constituite ca spațiu optim pentru dezvoltarea capacității de a exprima răspunsul afectiv.

Jurnalele e bine să fie o prezență constantă în viața elevului, acasă şi în clasă, şi pot fi valorizate divers din punct de vedere didactic. Scrierea lor se poate petrece la ora de limbă şi literatură română sau în camera de lucru; paginile lor pot

fi citite uneori la şcoală sau pot rămâne neîmpărtăşite; ele pot fi rescrise şi fructificate la orele de compunere sau de literatură sau pot rămâne mărturisiri necizelate. Şi toate acestea, în funcție de opțiunea elevului şi / sau de strategiile profesorului.

în rândurile ce urmează prezentăm câteva tipuri de jurnale şi un scurt comentariu critic, lăsând însă la latitudinea profesorului opțiunea pentru introducerea unuia sau altuia dintre ele.

**Jurnalul zilnic** este un tip de text ce înregistrează evenimente şi gânduri personale. Scopul introducerii lui este de a ajuta elevul să relateze şi să se raporteze la evenimente şi incidente diverse, exprimându-şi trăirile şi analizându-şi reacțiile. Planuri şi descoperiri, sărbători familiale, vise şi amintiri, anecdote şi observații legate de viața celor din jur pot deveni materie pentru aceste jurnale. Prezența lor la şcoală - în situația în care profesorul doreşte să aloce 10 minute din fiecare oră pentru completare - impune câteva măsuri de precauție.

Din legile unui asemenea demers enunțăm următoarele:

1. profesorul nu va citi paginile jurnalelor fără acordul elevilor;
2. în cazul în care are acordul, el nu va corecta greşelile ce pot apărea în astfel de pagini;
3. într-o oră specială, consacrată jurnalelor, elevilor li se va da posibilitatea de a alege fragmentele pe care doresc să le citească, dacă doresc să citească, şi li se va acorda posibilitatea de a rescrie unele secvențe în vederea lecturii lor sau cu scopul integrării lor în alte texte. Rescrierea şi reflecția asupra fragmentelor scrise conferă un plus de sens experienței scrisului; privirea retrospectivă integrează momentele discontinue în devenire şi transformă actul scrierii într-o experiență formativă, esențială şi relevantă[1].

**Jurnalul de lectură** cuprinde „răspunsuri subiective" şi reflecții asupra cărților parcurse. El este formula didactică ce poate şi trebuie să înlocuiască tradiționalele „caiete de lecturi suplimentare", pline cu rezumate şi caracterizări copiate de ia colegi sau din prefețe. El este cadrul optim ce permite exprimarea liberă şi fragmentară a ideilor şi trăirilor provocate de lectură, discursul ce restituie fidel secvențe ale experienței întâlnirii cu cărțile. Mai mult decât atât, el permite elevului să reflecteze asupra propriului proces de comprehensiune şi să-şi definească relația cu literatura.

Superioritatea jurnalului față de caietul de lecturi suplimentare constă, paradoxal, în prestația „modestă" pe care o înregistrează, în faptul că nu aspiră la o lectură critică şi că valorizează lectura inocentă. A cere elevilor de gimnaziu rezumate, caracterizări şi judecăți de valoare după prima lectură a unor texte, de cele mai multe ori ample şi dificile, înseamnă a-i face să recurgă la subterfugii. Mai mult decât atât, a nota textele lor contrafăcute înseamnă a recunoaşte validitatea soluțiilor incorecte pe care le-au găsit. Caietul de lecturi suplimentare, în varianta pe care o cunoaştem atât de bine, este nu numai ineficient, ci şi vinovat.

De aceea pledăm pentru introducerea jurnalelor de lectură - cu notele lor stângace, expresii ale unor reacții şi gânduri autentice, cu rândurile lor în neordine, grafiere fidelă a impresiilor de lectură - şi recomandăm ca profesorul Să nu fie altceva decât un cititor cordial şi / sau un partener entuziast de

"""'^Substanta acestor jurnale se poate constitui din răspunsuri subiective orovocate de ttura inocentă, din corelații între evenimentele cit,te 9, propna expe^ientă de viată, din anticipații legate de evoluția posibila sau dor,ta a evenimentelor, din corespondențe între textul glosat şi alte texte. O structură posibilă a unui astfel de jurnal ar presupune.

l.o filă cu lista cărților citite;

2 o filă cu textele pe care elevul doreşte sa le cteasca ş. / sau care fost indicate de profesor ca lecturi suplimentare;

Lda pl7nălett^ul note,ordespreun text,reze^atâcomentanilor profesorului.

Fila ou „sta oii,lor poate cuprinde, alături de autor, de apariție, şi numărul paginilor cărții, data când a începutHn S canda fost încheiată, gradul de dificultate a cădii şi o apreciere, ,n puncte, a ^iwată np o scală ce poate fi elaborată de clasă. w

rea"Za e^cu not de lectură pot fi - în situația in ca.

oportun - împărțite în două coloane: prima, ar conțme c.tate d,n te^ sau

Turnatul unor secvențe, lar a doua, comentarii pe marginea ler. Aceste file fi, irmatp de secțiuni cu concluzii de lectură.

ConclÎuzhte cte lectură pot fi organizate în jurul următoarelor trei întrebări:

1. Ce ați reținut din ceea ce ați citit?
2. Ce sentimente v-a provocat lectura?
3 Ce amintiri v-a provocat lectura?

in situația în care profesorul doreşte să ofere un spațiu de^ertate larg el poate prezenta aceste întrebări ca linii de forța capabile sa organizeze întreaga lectură, nu numai concluziile.[2]

ă^W. SC.«. DiVere/ty. L8„6uage Arc - A«esce„„. Helne.ann. Por.smou.h, NH.

. au ros, sugera» de S"
«rodualon to suijectlve alltasr» şi ^jeg^şc. dupi, un lun« p. ^ e5tt u„
SS îiZSXZZZ rr?..ra'rtruS'SLruiui- . in,luen,.< -dare.
literaturii.

în situația în care profesorul doreşte să orienteze mai precis glosele elevilor, el le poate sugera să-şi focalizeze atenția în timpul lecturii spre:

1. notarea reacțiilor subiective („scena îmi aminteşte de...", „personajul îmi inspiră teamă..." etc.);
2. formularea unor constatări sau anticipații („consider că...", „probabil eroul va...", „s-ar putea ca..."; „se pare că..." etc.);
3. interacțiunea cu personajele („ştiu ceea ce resimte X când...", „îmi pare rău pentru...", „X se aseamănă cu..." etc.);
4. aprecieri despre personaje („X a fost curajos când...", „X a greşit când...", „acest fapt înseamnă pentru el că...");
5. judecăți critice: „această carte mi-a plăcut pentru că...", „cea mai reuşită parte a cărții a fost...", „această secvență a fost plictisitoare/ fascinantă/tristă pentru că...", „nu cred că naratorul ar fi trebuit să...", „consider că naratorul ar fi putut să..." etc.).[1]

O asemenea variantă de ghid de lectură sau o alta, completată restructurată, poate fi oferită elevilor la începutul anului şi poate figura chiar şi în jurnal.[2] Elementul esențial în structurarea lui ni se pare a fi păstrarea orientării spre lectura inocentă şi prezența unor cerințe explicite de a justifica judecățile critice, atâta cât pot ele exista în urma primei lecturi, la elevii de gimnaziu.

**Narațiunea personală** *(le récit de vie* sau *personal narrative)* este denumirea generică a unei categorii de texte ce cuprinde amintiri din copilărie, mărturii ale unor persoane, memorii, cronici, jurnale intime, autobiografii sau romane autobiografice aparținând unor personalități din lumea literaturii ştiinței sau politicii, unor vedete din sport sau cinematografie sau unor oameni

**[i]s?ssr riantă simpiificată a modeiuiui propus de charies Temp,e**

íIn^if interesantă Prezir|tă şl Linda Rief în *Seeking Diversity. Language Arts with Adoles-* cents Hememann, Portsmouth, NH, 1992, p. 277. Reţinem din fila pe care o oferă lvib ca ghid al lecturi, următorul paragraf: „Răspunsul tău scris nu trebuie să fie un ăsp ns a cartea pe care o citeşti. Ceea ce scrii în acest jurnal trebuie să conţină ceea ce doreşîi să păstrîi/

ntl^Te^dVr:^ "S$_t$Crîî0r,:$_H$N0tele ^ P* cuprinde gânduri, react i, fnteTpreS ntreban legate de ceea ce citeşti şi de ceea ce observi în jurul tău. Comentariile tale pot fi
tafe Dacă^ n u* stiTee' S-Crierii «**» <de către autor şi de procesu, lecturii, scSii şi înv Sr tale Daca nu şt, ce sa scrn, gandeşte-te la următoarele lucruri: un citat (. ) experienţe s amintiri (...) reacţii" provocate de lectură.

obişnuiti. în raport cu naraţiunea personală, autobiografia nu este decât „subgenul sau emblematic"[52]. Deşi recomandată constantin didactica moderna, naraţiunea personală este puţin prezentă în şcoala românească, de regulă prin titlul reluat obsedant „Cum mi-am petrecut vacanta". Valenţele didactice ale „genului" sunt însă mult mai mari şi ele pot fi concretizate în măsura în care sarcinile de lucru sunt orientate spre formule discursive diferite.

Texte subordonate acestui gen didactic se pot realiza frecvent în cadrul atelierului de redactare şi, episodic, la orele de limbă şi literatură. Textele pot refigura durate diferite, de la un an, la câteva luni de vacanţă sau la un singur eveniment petrecut în ultimele 24 de ore.

Valoarea lor didactică rezidă în faptul că oferă elevilor nu numai bucuria de a vorbi despre ei înşişi, ci şi spaţiul de a exersa limba şi de a exersa şi încerca structuri narative diverse.

Dintre tipurile de naraţiuni personale, conturăm doar câteva: ele îşi au punctul de plecare în variantele oferite de Ph. Leujeune[53], teoreticianul „pactului autobiografic".

F/şa *biografică* este un exerciţiu ce-şi propune, în primul rând, să facă elevii să descopere singuri problemele pe care le pune fiecare autobiografie: selecţia evenimentelor, dificultatea de a începe, dificultatea de a exprima exact importanţa pe care o au unele evenimente pentru fiecare din noi.

*Secvenţele activităţii:*

1. formularea sarcinii de lucru: cereţi elevilor să-şi povestească viaţa pe o singură filă şi într-un timp limitat (10 minute);
2. lectura câtorva fişe;

Note:

ï~Luc Colles şi Pierre Yerles, Le *récit de vie en classe de français, un parcours et ses enjeux,* in „Enjeux", 11/87, p. 94.

[53] Philippe Leujeune, *Moi aussi,* Seuil, Paris, 1986, pp. 224-234.

3. discuție, cu clasa, despre asemănările şi deosebirile dintre textele lor; sublinierea diversității lor, în paralel cu evidențierea unor stereotipuri.

Această activitate este o bună intrare în studiul unui text autobiografic.

*Autobiografia imaginară* este o variantă orientată înspre funcția imaginativă a limbajului. Ea poate avea în centru elevul însuşi, trăind experiența
proiectării existenței sale într-o lume posibilă, sau un personaj preferat; în acest caz, elevul are posibilitatea de a vorbi despre ei, prin acest intermediar.

Exercițiul oferă un bun cadru pentru exersarea narațiunii şi se poate constitui ca punct de pornire al unei discuții legate de sensul profund al discursului autobiografic şi anume că, în cadrul lui, existența este reprezentată nu numai ca şir de evenimente, ci şi ca devenire, ca proces de formare a personalității.

*„îmi amintesc..."* este un exercițiu ce presupune resuscitarea unor momente care pot avea un suport material (obiecte care provoacă amintiri) sau nu. Un asemenea exercițiu poate fi orientat înspre reflecții despre memorie sau despre tipurile de discurs care o pot reda, cum poate fi orientat spre crearea, în clasă, a unui spațiu intersubiectiv, capabil să facă vizibile fețe mai puțin evidente ale personalității elevilor. Ca toate celelalte exerciții ce vizează narațiunea personală, exercițiul este şi un bun prilej de exersare a limbii.

în situația în care se urmăreşte structurarea unei narațiuni coerente şi nu doar redarea orală a unui moment sau a unei stări izolate, activitatea de redactare se poate desfăşura în următorii paşi:

*Secvențele activității:*

1. elevii sunt rugați să-şi amintească un moment fericit din viața lor; timpul de gândire va fi precizat;
2. relatarea evenimentelor: evenimentele rememorate vor fi relatate colegului de bancă, apoi rolurile se vor schimba; elevii sunt încurajați să dea colegilor un feed-back pozitiv şi să ceară lămuriri acolo unde povestirea nu a fost suficient de clară;
3. folosind feed-back-ul colegilor, elevii îşi redactează narațiunea, fiind atenți la organizatorii textuali;

4. textele pot fi citite în perechi, obținându-se din nou feed-back-ul şi apoi rescrise;
5. textele pot fi apoi citite de cei ce doresc, în fața întregii clase, şi introduse în portofoliu.

## 4. Textul jocurilor cu limbajul: compunerea liberă

Prin compunerea liberă, funcția imaginativă a stat constantin centrul didacticii tradiționale. Numită concis de Halliday prin *let's pretend* („să pretindem că"..', sau „ziceam că..."), această funcție se manifestă plenar în discursul literar şi presupune folosirea limbajului pentru a crea obiecte verbale din plăcere şi joc. Funcția imaginativă poate fi identificată cu modalizarea „ca şi cum", specifică discursului ficțional.

Didactica actuală urmăreşte şi ea dezvoltarea capacităților elevilor de a fi creatori de „lumi posibile"; şi o face consecvent, prin tehnici diverse, informate de convingerea că activitățile de compunere liberă nu sunt doar prilejuri de a dezvolta capacități de configurare coerentă a unor universuri imaginare şi de exprimare nuanțată şi plastică; compunerile sunt şi prilejuri de a dezvolta competențe legate de interpretarea de text, prilejuri de a ajuta elevii să realizeze
performanța de „a citi în calitate de scriitori".

Nu sunt puține vocile care afirmă că drumul cel mai scurt spre interpretarea literaturii trece prin redactarea de text literar; aceste voci subliniază faptul că, indiferent de stângăcia textelor compuse de elevi, efortul redactării şi reflecția asupra problemelor pe care configurarea textului le pune vor conduce înspre dezvoltarea unor competențe reale de lectură. Astfel, elevii care au avut sarcina de a crea o descriere cu valoare mimesică sau mathesică vor citi mai atent asemenea descrieri şi vor putea, fără dificultate, să le stabilească rolul în text; întotdeauna, exercițiile de compunere de text literar conduc spre lectura atentă a aspectelor abordate şi exersate prin redactare.

înainte de a vedea ce tipuri de texte şi ce aspecte ale textului pot fi vizate de asemenea activități, ne propunem să parcurgem succint viziunea propusă de didactica actuală a producerii de text literar şi să o analizăm în funcție de modelul tradițional.

Cadrul demersului tradițional este bine cunoscut; el presupune, de regula:

1. anunțarea unei teme, temă comună pentru întreaga clasă;
2. discutarea temei;
3. realizarea unui plan comun;
4. redactarea textului;
5. lectura şi corectarea lui;
6. rescrierea lui în formă finală-
7. lectura textului, realizata de elev „/ sau de prefesor, în vederea ne,arii

Genul proxim al acestor modeie poate fi cuprins în următorul algoritm- [a_p]leniî[rea_t]Mbțră 8 tGmei S8U' d8că nu' formularea ei în funcție de experiența de viață / imaginația fiecărui elev în parte- '

2- notarea liberă a unor idei, sentimente, gânduri, notarea lor în

neordine 3 i"a ir reSPeCtării 'egil0r de Pur)ctuatie;

es ct arrr;?. SUCCeSiVe- CU încercări de furare şi restructurare, de detaliere si nuanțare, cu excluderi de pasaie şi completări, dar şi refacerea integrală a textului sau rea.izareaTno variante posibile şi opțiunea pentru una din ele etc

4- dialogul cu colegul de bancă sau cu profesorul, reaiizat cu intentia ^obținem unu, feed-back sau a găsirii unor soluții; '

[1]¡2^V^^ * elevilor ¡Co*mpun*eri*le
Pedagogică, Bucureşti *1996* 9' "teratUni române' Edi^a Didactică şi

# ' fetsna^jKr sas ~ r[Em,s]'

*of «„ communication,* vol. II L^^z*SZT*^ "ewJ'">^"t "na teaMng

## reMm aM «rcKsr.i'ss;

5. varianta finală şi corectarea ei;
6. „editarea" textului;
7. lectura;
8. evaluarea dublă (a textului „editat" şi a ciornelor).

Confruntat cu această schiță sumară a momentelor producerii de text, modelul tradițional îşi arată o evidentă inadecvare manifestată în: 1. structurarea, de către elev, a planului înaintea notării gândurilor şi ideilor şi, uneori, şi mai grav, în existența unui plan comun pentru întreaga clasă; 2.

reducerea procesului redactării la o ciornă şi o formă finală sau, uneori, şi mai grav, în formularea cerinței ca prima formă să fie şi formă finală; 3. evaluarea exclusivă a produsului redactării şi nu şi a procesului de scriere.

Prezentăm, succint, fiecare secvență didactică în parte şi principiile care o întemeiază.

*Opțiunea personală privind tema* sau, dacă nu, reformularea ei în funcție de experiența de viață şi imaginația fiecărui elev în parte se întemeiază pe mărturisiri care descriu actul scrierii ca act de libertate - manifestat în alegerea temei şi în modul de tratare, cum se întemeiază pe ideea că scrierea substanțială şi coerentă nu poate exista în afara unei experiențe de viață şi a unei trăiri profund personale.

*Momentul scrierii libere (free miting),* notarea liberă a unor idei, sentimente, grafierea lor în neordine şi fără grija respectării legilor de ortografie şi punctuație se întemeiază pe afirmații conform cărora prima etapă a producerii de text literar constă în emergența unor gânduri disparate şi în notarea lor imediată.

*Prezența ciornelor succesive,* a reluărilor şi ajustărilor se bazează pe mărturisiri şi manuscrise ce arată că redactarea presupune un efort, mereu reînnoit, de exprimare şi structurare.

*Prezența momentului redactării finale şi a editării* şi / sau *publicării* textelor scrise de elevi se întemeiază pe ideea că un text nu trăieşte decât prin „publicarea" şi receptarea lui.

Aceste etape pot avea reflexe metodice diverse. Prezentăm aici una din posibilitățile de structurare a demersului didactic.

*Secvențele activității:*

Alegerea subiectului se poate face în două moduri:

- opțiunea poate fi complet liberă: în acest caz, elevii realizează, într-un timp dat, o listă individuală de subiecte pe care ar dori să le trateze, aleg unul, reflectează asupra lui şi îl prezintă succint colegului de bancă; important este ca acest demers să fie corect ritmat de profesor şi să nu depăşească 7-l0 minute;
- dar alegerea subiectului se poate petrece şi sub semnul unei teme comune; în acest caz profesorul va oferi câteva exemple de personalizare a temei, va cere elevilor să continue lista, să-şi aleagă o

variantă, să reflecteze asupra ei şi să o prezinte concis colegului de bancă; timpul pentru aceste activități nu poate depăşi 10-l2 minute.

2. Scrierea liberă constituie următoarea etapă; ea se desfăşoară cu toată clasa, într-un timp dat (3-4 minute), durată în care elevii vor fi rugați să scrie continuu, tot ce le vine în minte în legătură cu subiectul, fără să acorde atenție ortografiei şi punctuației; scrierea liberă are'rolul de anula inhibiția în fața foii albe şi de a demonstra, indirect, elevilor că au multe lucruri de spus despre subiectul ales.
3. Prima ciornă înseamnă o primă ordonare şi rescriere a textului inițial. Timpul alocat este mai îndelungat (7-l0 minute). Redactarea este urmată de o altă discuție cu colegul de bancă (2 minute pentru fiecare elev). Elevii nu fac, nici acum, altceva decât să rezume ceea ce au scris. Discuția permite „autorului" să-şi clarifice gândurile şi să primească eventuale sugestii. Elevii vor fi încurajați să dea feed-back pozitiv colegilor. Modelul unei astfel de discuții o poate oferi profesorul, ascultând şi răspunzând *prezentării* făcute de *un* elev. 0 asemenea intervenție este mai convingătoare în cazul în care profesorul, într-o postură necanonică, scrie, şi el, propriul text.

   Momentele de mai sus sunt activități în care întreaga clasă este perfect sincronizată. Momentele următoare vor avea lungimi diferite, în funcție de ritmul fiecărui elev.
4. Ciornele succesive, mai exact numărul şi timpul redactării lor, se pot întinde pe parcursul mai multor ore. în situația în care profesorul decide ca întreaga activitate de redactare să se petreacă în clasă, e bine ca el să prevadă două-trei ore, în zile succesive, pentru ca toți elevii să poată duce scrierea textului la bun sfârşit. Pentru cei care sunt mai rapizi, el poate pregăti fişe de autoevaluare, exerciții de exprimare etc.

   în situația în care profesorului i se cere sprijin în găsirea unor soluții de construcție a textului, el va oferi variante alternative, şi nu o singură soluție.

   în situația în care i se cere sprijin în formulare el poate oferi soluția corectă.
5. înainte de redactarea finală, numită şi „editare", profesorul va corecta textele elevilor din punctul de vedere al exprimării şi ortografiei. Corecturile nu trebuie să apară în varianta finală, tot aşa cum ele nu mai apar într-un text editat.
6. Editarea poate fi şi ea uri act de creație, în clasa a V-a şi a Vl-a, în sensul că li se poate oferi elevilor posibilitatea de a scrie textul final pe ce tip de coală doresc, cu ce doresc şi să o decoreze, dacă doresc.

7. Lectura textelor se poate face, de cei ce doresc, la sfârşitul activității, dacă este timp, sau într-o oră specială dedicată lecturii textelor din portofolii.
8. Evaluarea se va realiza la sfârşitul activităților de redactare a unei compuneri sau, şi mai bine, la sfârşitul semestrului. Elevii vor prezenta, pentru evaluare, atât forma/formele finale, cât şi ciornele. Profesorul va avea astfel posibilitatea de a evalua textele finite, dar şi procesul scrierii.

## III. EVALUAREA TEXTULUI SCRIS ŞI CEA A PROCESULUI SCRIERII

Didactica redactării a cuncscut, şi din perspectiva evaluării, modificări esențiale. Ne referim, în primul rând, la prezența portofoliilor. O bibliografie bogata, completata mai ales în ultimul deceniu, semnalează necesitatea unor evaluar, globale, care să dubleze evaluarea performanțelor punctuale, notând procesul pe care l-au parcurs elevii într-o perioadă de timp. Mai mult decât ata , acest tip de evaluare tinde să domine notarea elevilor şi să înlocuiască evaluarea punctuală. Direcția ni se pare corectă şi pledăm cu convingere pentru introducerea portofoliilor şi pentru notarea procesului parcurs

Cadrul evaluării procesului îl reprezintă portofoliul. Trei ni se par a fi redactare-'6 fUndamenta'e ,6gate de realizarea Portofoliului în orele de

1. portofoliul este un cadru de evaluare extrem de generos, ce reuneşte texte diverse, şi anume:
   - texte elaborate pe parcursul unui capitol sau pe parcursul studiului unui semestru;
   - texte specifice unui singur tip de activitate (cum ar fi, de pildă compunerile libere) sau texte heterogene;
   - teme de casă, lucrări de control şi pagini de jurnal-
   - texte elaborate de elevi în urma unor sarcini de lucru precizate de profesor şi texte pe care au ales singuri să le realizeze-
   - variante finale şi ciorne sau numai variante finale şi numai ciorne;
2. portofoliul nu este însă o sumă de texte, ci un grupaj, căruia elevul şl profesorul trebuie să îi dea coerență; unitatea textului se va manifesta implicit, in logica grupării, şi, explicit, într-o filă de cuprins şi / sau un argument şi / sau o copertă;

3. portofoliul nu este numai un grupaj de texte, ci şi un grupaj comentat intr-o fila de auto-evaluare şi una de evaluare; în absenta lor nu se poate vorb, de portofoliu, şi asta pentru că grupajul de texte există doar cu scopul de a crea un cadrul de evaluare; el permite notarea dincolo de conturul unor activităţi insulare, a întregului drum parcurs de elev, mtr-o anumită perioadă şi pe o anume direcţie a activităţii.

în cazul activităţilor de compunere liberă, autorii americani insistă asupra necesităţii unei dublei evaluări: o evaluare a produselor scrierii şi alta a procesului scrierii. Acest lucru presupune, aşa cum s-a văzut, prezenţa a două portofolii: unul ce cuprinde textele finite şi altul ciornele. Nota finală va reflecta astfel, în procentul pe care profesorul îl decide, notele obţinute pe cele două portofolii.

Mai mult decât atât, întrucât portofoliile cuprind în mod obligatoriu şi fişe de autoevaluare, notarea presupune şi luarea în considerare a acestor fişe, a modului în care elevii au apreciat propria lor devenire (vezi Anexa nr. 20).

în ceea ce priveşte notarea textelor finite, criteriile vor fi elaborate în funcţie de tipul de text, dar şi în funcţie de o serie de cerinţe generale pe care le prezentăm, în continuare, în ordinea importanţei lor:

1. fondul textului, pertinenţa şi substanţa mesajului (claritatea, gradul de cristalizare a ideilor, percutanţa lor etc.);
2. macrocoerenţa: raportul dintre paragrafe, echilibrul dintre părţi, ordinea secvenţelor, calitatea introducerii şi încheierii;
3. microcoerenţa: decupajul în paragrafe şi fraze, modificările de ton, prezenţa unor explicaţii, imagini etc.;
4. sintaxa (construcţia frazei, a propoziţiei);
5. lexicul (proprietatea termenilor, exprimarea nuanţată etc.).

# Anexe

# MODELE DE STRUCTURARE A LECŢIEI

A. MODELUL TRADIȚIONAL AL PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂTARE

Actualizarea sau verificarea cunoştinţelor dobândite anterior

**învăţarea noilor conţinuturi**

Fixarea şi evaluarea cunoştinţelor dobândite

B. MODELUL „ÎNVĂȚĂRII DIRECTE SAU EXPLICITE" (Giasson, 1991)

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ce strategii (cunoştinţe) urmează a fi învățate? | De ce este necesară învățarea lor? ' | Cum se va realiza învățarea? | **învăţarea noilor strategii (cunoştinţe)** | Când pot fi aplicate strategiile (cunoştinţele) învătate? ----- 1 --------- |

C. MODELUL „ŞTIU - DORESC SĂ ŞTIU - AM ÎNVĂȚAT" (Ogle, 1986)

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ce ştiu despre subiect? | Ce aş dori să ştiu? | **învăţarea noilor** | Ce am învățat? | Ce aş dori să mai aflu despre |
| | | **conţinuturi** | | subiect? |

D. MODELUL „EVOCARE - CONSTITUIREA SENSULUI - REFLECȚIE" (Meredith şi Steele, 1997)

Ce ştiu despre subiect şi ce aş dori să aflu?

**învăţarea noilor conţinuturi**

Ce am învățat, cum justific şi corelez noile cunoştinte?

ANEXA nr. 1

CONDIȚIILE ACTUALIZĂRII MODELELOR B., C. şi D.

1. Crearea unei situații de învățare semnificative şi complete.
2. Conturarea unor strategii coerente şi bine punctate, care să conducă nu numai înspre înțelegerea unei anume probleme, ci şi înspre cunoaşterea modului în care înțelegerea se petrece.

# ACTIVITĂŢI DE GRUP

***Graffiti*** (după Rolheiserşi Stevahn Bennett, 1991)

Metoda se poate folosi pentru a analiza un subiect / un capitol deja învățat. Metodei i se poate deci conferi rolul unei recapitulări interactive; o vedem, de asemenea, aplicată în situația în care profesorul doreşte să afle preferințele elevilor (legate de subiecte de compunere, de tehnici de lucru etc.) sau tipurile de dificultăți pe care elevii le întâmpină în lectură, exprimare, ortografie etc.

Exemplu (recapitulare):

1. Se oferă elevilor coli mari de hârtie, titrate astfel:
   - Care sunt problemele studiate?
   - Care este scopul cu care au fost studiate?
   - Care este legătura dintre acest capitol şi cel / cele studiate înainte?
2. Elevii se mişcă liber prin sală, se opresc în fața fiecărei coli, citesc ce a fost scris şi adaugă o nouă idee.
3. Colile completate vor fi folosite ca punct de plecare al discuțiilor asupra problematicii capitolului.

***Discuție informată în trei paşi*** (după Kagan, 1992)

Activitatea poate fi realizată ca exercițiu de exprimare orală, poate fi gândită ca exercițiu de portretizare, dar şi ca modalitate de reflecție

asupra comunicării. Discuția informală poate avea drept țintă şi prezentarea unor personaje.

Exemplu (autoportret):

1. Elevii se grupează / sunt grupați câte doi. Fiecare elev urmează să se prezinte partenerului printr-un obiect personal: obiectul urmează a fi descris şi alegerea, justificată. Profesorul poate oferi un model pentru o astfel de prezentare sau poate forma pereche cu un elev.
2. După ce, în cadrul fiecărei perechi, s-au realizat prezentările, perechea urmează să se sudeze cu un alt grup de doi elevi. De data aceasta, elevii care au constituit o pereche se prezintă unul pe celălalt, exprimând în acelaşi timp şi o opinie despre modul în care obiectul ales îi defineşte colegul.
3. După realizarea prezentărilor, fiecare elev primeşte o coală pe care îşi va scrie numele şi care va trece pe la toți membrii grupului. Ei vor nota, sub nume, o trăsătură pozitivă a colegului lor. Fiecare coală se va întoarce la „proprietar" şi va reprezenta o oglindă a imaginilor pe care colegii o au despre el.

***Turul galeriei*** (după Kagan, 1992)

„Turul galeriei" poate fi realizat atunci când rezultatele activității elevilor s-au concretizat într-un text sau într-o imagine ce poate fi citită în timp scurt: harta unei povestiri, copertă de portofoliu, reprezentare sintetică a unei probleme de gramatică, a unui câmp lexical, fişă de identitate a unui personaj, elemente ale unei biografii imaginare etc.

1. „Obiectele" - rezultate ale muncii în grup - sunt expuse în clasă împreună cu o filă pentru comentarii.
2. Grupele de elevi se mişcă de la un exponat la altul, comentează, iau notițe şi dau feed-back-ul, în scris, pe fila ataşată cu acest scop.
3. După ce au parcurs traseul complet, elevii se întorc în fața propriei lor lucrări, discută observațiile şi sugestiile sau o regândesc, din perspectiva „răspunsurilor" primite şi din cea a „exponatelor din galerie".

***Puzzle*** sau ***Jigsaw*** (după Aronson, Blaney, Stephan, Sikes şi Snapp, 1987)

Activitatea este, deopotrivă, exerciţiu de exprimare orală şi formă de aprofundare a unor noi probleme / texte. O vedem realizată în situaţiile în care, la ora de lectură, profesorul decide studiul a trei-patru texte diferite (spre exemplu, pasteluri, snoave etc.), caracterizarea unor personaje diferite, sau în situaţia în care sunt vizate aprofundarea unor probleme complementare, precum modalităţile de îmbogăţire a vocabularului.

Exemplu: analiza a trei pasteluri diferite:

1. Se formează grupe de 3-4 elevi.
2. Profesorul distribuie fiecărui membru al grupei un text diferit şi o fişă de control a comentariului.
3. Fiecare elev al grupei rezolvă sarcina de lucru.
4. Elevii care au primit acelaşi text se întâlnesc şi îşi confruntă rezultatele în vederea prezentării lor.
5. Elevii se reîntorc în grupa lor iniţială şi prezintă colegilor concluziile discuţiilor lor. în timpul prezentării, profesorul încurajează opiniile originale şi întrebările.
6. După realizarea prezentărilor, elevii discută modul în care au fost expuse concluziile de lectură şi structurează aspectele noi pe care le-au descoperit prin lectură proprie şi prin lectura colegilor.

## JOCUL DE ROL[1]

***Jurnaliştii povestesc***

*Obiective:* dezvoltarea exprimării orale; exersarea memoriei; antrenarea întregii clase.

/

Activitatea propriu-zisă:

ANEXA nr. 1

1. Elevii se împart în participanți la joc (numărul variază în funcție de timpul acordat activității) şi spectatori.
2. Conducătorul de joc povesteşte, în calitate de jurnalist, o istorie.
3. Toți participanții respun istoria, în vreme ce elevii-spectatori notează erorile sau aspectele care au fost uitate.
4. După istorisirea ultimului „jurnalist", spectatorii încearcă, împreună, reconstituirea istoriei inițiale.

***Istorie din prelungiri*** („l'histoire à rallonges")

*Obiective:* dezvoltarea exprimării orale; exersarea memoriei; antrenarea întregii clase.

1. Elevii pot fi implicați toți în joc sau grupați în jucători şi observatori.
2. Jucătorii sunt aşezați în cerc. Conducătorul comunică textul de pornire primului jucător.
3. Fiecare jucător reia textul şi adaugă o frază până se închide cercul.
4. Observatorii, în cazul în care s-a optat pentru această variantă, reiau povestirea, o încheie, dacă a rămas neterminată, sau comentează mod..: în care s-a construit povestirea prin adăugirile succesive ale „jucătorilor".

focurile de rol au fost construite după modelele prezentate în *Fichier: Jeux dramatiques, activités théâtrales, spectacles,* Ed. les Francas, Paris, s.a.

***Interviul in direct***

*Obiective:* dezvoltarea exprimării orale şi a imaginației. vedereTrLtirii Tlde

fOmeaZă grupuri da câte *>< elevi în

dezbat °TCare,eSte ,9ma¹ cf"8 6Ste "umele ¡™itatului să Sseze

***Am văzut, am citit!***

*Obiective:* dezvoltarea exprimării orale şi a imaginației.

„intrus şi sa poata respune istoria.

***Jurnalistul cameleon***

ora,e în reg,stre amotionala *

ANEXA nr. 1

# JOCUL DE ROL ŞI SCRISOAREA

*Obiective posibile:*

- identificarea şi analizarea statutului auditoriului înainte de a formula un mesaj scris sau oral;
- adaptarea mesajului oral şi scris în funcție de auditoriu;
- conştientizarea importanței procesului de revizuire a textului.

*Secvențele activității:*

1. prezentarea unei situații posibile, ca de exemplu: un elev a încălcat o regulă de circulație şi a fost sancționat de un polițist şi... / a spart un geam şi...;
2. profesorul cere unui elev să relateze o asemenea întâmplare unui coleg de clasă;
3. profesorul cere aceluiaşi elev să relateze unui părinte / profesor aceeaşi întâmplare;
4. se discută cu clasa diferențele de limbaj care au survenit în formularea aceluiaşi mesaj;
5. se cere elevilor să redacteze două texte în care mesajul să fie adresat unor receptori cu statut diferit.

# JOCUL PERSPECTIVELOR ŞI INTERVIUL

*Obiective posibile:*

- obținerea unor informații despre un subiect sau o persoană anume;
- identificarea şi analizarea statutului interlocutorului înainte de a for mula un mesaj scris sau oral;
- adaptarea mesajului în funcție de interlocutor;
- conştientizarea importanței procesului de revizuire a textului.

*Secvențele activității:*

ANEXA nr. 1

1. fixarea scopului interviului; el poate viza un subiect de interes general, de tipul „Unde citim cu plăcere?" sau „în câte moduri citim?", aşa încât seturile de întrebări să poată fi adresate unor interlocutori cu statut diferit;
2. formularea, prin brainstorming, a unei serii de întrebări;
3. discutarea întrebărilor şi stabilirea unui număr de întrebări comune;
4. stabilirea interlocutorilor şi discutarea statutului lor;
5. reformularea întrebărilor în funcție de interlocutor;
6. formarea perechilor ce vor realiza interviurile;
7. realizarea lor şi notarea răspunsurilor;
8. transcrierea interviului;
9. reflecție asupra activității.

*Observații*

în funcție de timpul alocat acestei activități, profesorul poate să impună un număr maxim de întrebări, tot aşa cum poate cere ca transcrierea răspunsurilor să se realizeze acasă.
Interviurile pot fi apoi citite, de cei ce doresc, în fața întregii clase şi vor fi introduse, de toți elevii, în portofoliu.

## MODELE GRAFICE DE ORGANIZARE A TEXTULUI

Deducție Inducție

Secvență de evenimente

## CONCEPTUL DE DEFINIŢIE

(modelat de Giasson, 1990, după Schwarz şi Rafael, 1985)

ANEXA nr. 1

# ACTIVITĂTI DE LECTURĂ INTERPRETATĂ[9]

***Teatrul cititorilor (reader theatre)54***

*Obiective:*

- corectarea pronunției;
- exersarea lecturii fluente şi expresive;
- înțelegerea configurației textelor.

*Descrierea activității:*

Spre deosebire de teatrul „convențional", această formă de activitate nu presupune nici măşti, nici costume, nici decoruri, nici memorarea rolurilor. în plus, vocea autorului nu numai că se lasă auzită, dar are şi o mare importanță, întrucât el este cel care trasează cadrul, explică rolurile etc.

*Etapele activității:*

1. alegerea textului/textelor şi dramatizarea lor (dramatizarea poate fi realizată de profesor sau de elevi);
2. împărțirea rolurilor (acelaşi text poate fi interpretat de mai multe ori, de grupe diferite de elevi, sau fiecare grupă va citi un alt text);
3. pregătirea lecturii (profesorul poate oferi modele de lectură expresivă, poate exersa împreună cu elevii unele secvențe sau le poate oferi o fişă de control, precum cea prezentată în exercițiul următor);
4. realizarea spectacolului.

***Citirea secvențială a textului***

*Obiective:*

- corectarea pronunției dicției;
- exersarea lecturii fluente şi expresive;
- înțelegerea configurației textelor.

---

Note:

54 Vezi Miriam Martinez *et alii, J never thought I could be a star": A Reader Theatre tichet to fluency,* in „The Reading Teacher", vol. 52, nr. 4/1998-l999, pp. 326-334.

*Etapele activității:*

1. profesorul împarte un text integral în secvențe: criteriul poate fi cel al vocilor sau al momentelor narațiunii, în cazul unui text epic sau dramatic, al strofelor sau tablourilor, în cazul unui text liric;
2. elevii primesc, drept temă, pregătirea lecturii unei singure secvențe; pregătirea poate viza: (a) explicarea cuvintelor necunoscute şi prezentarea conținutului fragmentului şi (b) lectura expresivă a fragmentului; în vederea pregătirii lecturii, elevii vor primi o fişă de control;
3. realizarea lecturii textului.

*Fişă de control:*

| ***Sarcini*** | Da | ***Nu*** |
|---|---|---|
| Am citit şi recitit textul. | | |
| Ştiu sensul tuturor cuvintelor. | | |
| Ştiu semnificația lui globală. | | |
| Am citit textul cu voce tare în fața oglinzii. | | |
| Am rugat pe altcineva să mi-l citească. | | |
| L-am citit şuşotind, cântând, pronunțând aatent fiecare cuvânt. | | |
| M-am înregistrat pe magnetofon şi am ascultat înregistrarea. | | |
| Am exersat pronunțarea cuvintelor dificile. | | |
| Ştiu când să respir, când să cobor / să ridic vocea etc. | | |

(după Peltier, 1995)

ANEXA nr. 1

# TEXTELE INFORMATIVE

Conceptul de text informativ se conturează, de cele mai multe ori, în cadrul unei tipologii ce distinge două categorii mari de texte: texte narative ce relatează un eveniment sau o serie de evenimente, şi texte informative, ce explică, un concept, un principiu etc. Acest tip de text este numit în literatura anglo-saxonă „text expozitiv" (*expositorytexty,* echivalența nu este însă perfectă: termenul „expozitiv" se referă la maniera în care textul „prezintă" informația, în vreme ce termenul „informativ" face referință la conținut.

Prezentăm în continuare modelele de configurare a textului informativ, în paralel cu organizatorii grafici şi textuali specifici, din dorința de a oferi soluții concrete de abordare a acestor tipuri de texte:

ANEXA nr. 10

| | |
|---|---|
| Secvenţa | mai întâi, apoi, în cele din urmă... |
| Comparaţia | în consecinţă, deci, drept urmare, acest fapt implică, are ca efect, provoacă, duce la... |
| soluţie | Şi- Şi, de asemenea, ca şi, mai degrabă, la fel ca şi, la asta se adaugă, şcest lucru se aseamănă cu, nici... nici, numai dacă, excepţie face, acest fapt exclude, acest fapt diferă de..., spre deosebire de... etc. |

## RITMUL LECTURII[1]

***Identificarea conturului formal al cuvântul sau expresiei***

1. Găseşte cât mai multe cuvinte în careul următor:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A | S | A | D | A | R |
| P | S | S | O | P | A |
| A | R | C | R | A | T |
| R | O | S | U | S | A |
| A | S | A | L | L | T |
| T | U | N | E | A | T |

Gradul de dificultate a exerciţiului creşte prin mărirea cadranului şi prin aşezarea cuvintelor nu numai vertical şi orizontal, ci şi oblic, sau prin cerințe legate de lectura cuvintelor nu numai de la dreapta la stânga ci şi de la stânga la dreapta.

2. Separă cuvintele şi propoziţiile din textul următor:

distanţadintreceledouăoraşeestedeosutădoisprezecekilometriopotipar
curgepejosîncâtevazilecutrenulîndouăoresaucugândulînmaiputindeose
cundă

***Grupul de cuvinte şi propoziția*** (după Cornaire, 1999)

1. Fixează cu atenţie cuvintele seriei (a); acopere-le cu o foaie de hârtie- citeşte seriile (b), (c) şi (d) cât poţi de repede, de la dreapta la stânga, ŞI ^ incercuieşte cat mai multe cuvinte din seria (a):

a. carte, circ, dans, alfabet

ANEXA nr. 10

b. car, cărți, critic, carte, care, car, catenă, carte, căta, cătare;
c. sară, sare, seară, soare, scară, sere, seară, sat, sar, sară, seară;
d. cerc, circ, calc, cer, ceată, corp, calc, carte, culc;
e. aspect, alfabet, aspru, alfa, arabil, alfabet, arabesc, articol. Acelaşi tip de exercițiu poate viza recunoaşterea unei propoziții scurte, ca de exemplu: *este închis* şi s-a *îndepărtat,* în serii precum: este deschis, este proscris, este înscris, este în scris, este închis; s-a depărtat, l-au deportat, s-a pătat, s-a îndepărtat etc.

***Lectura prin grupuri de cuvinte***

1. Citeşte textul pe coloane şi în secvențe cât mai mari. Fixează-ți privirea asupra punctelor. în felul acesta, vei putea cuprinde cât mai multe grupe de cuvinte. Citeşte-l o dată rar şi apoi cât poți repede. Citeşte primul grup, apoi priveşte punctul, citeşte al doilea grup şi apoi punctul etc. încearcă să ritmezi corect lectura.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Cărțile | cât sunt citite | Aceeaşi carte | |
| au şi ele | şi trăiesc altfel | poate fi | o aventură obositoare |
| viața lor | pentru fiecare | pentru tine | pentru el |
| Trăiesc | în parte | o poveste lină | o oglindă strâmbă |
| atâta timp | | pentru mine | |

*Observație*

Exerciții de lectură prin grupuri de cuvinte se pot realiza şi prin transcrierea fragmentată a unortexteşi prin lectura lor repetată: „Aceeaşi carte // poate fi // pentru tine // o poveste...".

*Lectura repetată*

1. Alege un partener; alegeți apoi, împreună, un fragment de text de aproximativ 50 de cuvinte; citiți fiecare de trei ori textul; cel care ascultă va comunica partenerului progresele pe care le-a făcut de la o lectură la alta.
2. Profesorul a înregistrat pe bandă lectura unui text. Iată textul. Porneşte banda şi încearcă să citeşti textul în acelaşi timp cu înregistrarea.

## CHESTIONAR DE EVALUARE A LECTURII

### A. *Obişnuințe de lectură*

Numele elevului _____

1. Citeşti în limba română? Alege (a) sau (b).
   (a)_____ da
   (b)_____ nu
Dacă ai ales (a), spune ce-ți place să citeşti? Dacă ai ales (b), spune de ce nu citeşti în limba română.

2. Ai dori ca profesorul de limbă română să te lase să alegi câteva lecturi pentru a fi citite în clasă? Alege (a) sau (b).
   (a)_____ da
   (b)_____ nu
Ai putea să spui de ce?

### B. *Evaluarea comprehensiunii textului epic*[1]

Titlul textului _____
Numele elevului _____

*Partea I*

Dacă ai găsit lectura interesantă, ai putea să faci câteva comentarii în jurul următoarelor puncte?

1. Care personaje te-au interesat? De ce?

2. Ce comentarii poți face în legătură cu desfăşurarea acțiunii?

3. Ai recomanda lectura prietenilor tăi? De ce?

4. Ce gânduri ai dori să exprimi în legătură cu textele ce vor urma să fie studiate?

Ai utilizat strategiile de lectură învățate?

(a) _____

(b) _____

Dacă ai răspuns da, care?

Dacă ai răspuns nu, ai putea să spui şi de ce?

*Partea a II-a*

Dacă lectura ți s-a părut dificilă, ai putea să-mi spui din ce motive? Lista următoare te va ajuta să răspunzi.

ANEXA nr. 1

Vocabularul a fost prea dificil? □ da □ nu

Structura propoziției şi frazei ți s-a părut prea dificilă?

□ da □ nu Structura textului a fost prea complicată?

□ da □ nu Au fost prea multe personaje?

□ da □ nu Personajele au fost lipsite de interes?

□ da □ nu

Textul a conținut prea multe evenimente?

□ da □ nu Istoria are prea puțină acțiune?

□ da □ nu Istoria este verosimilă?

□ da □ nu

Spune-mi, în câteva cuvinte, de ce nu ai recomanda textul colegilor tăi?

Ai utilizat strategiile de lectură învățate?

(a) _____

(b) _____

Dacă ai răspuns da, care?

Dacă ai răspuns nu, ai putea să spui de ce?

(după Cornaire, 1999)

ANEXA nr. 1

# CUVÂNTUL NECUNOSCUT

***Tolerarea impreciziei şi evitarea dificultăţii***

1. în textul următor există cuvinte ale unei limbi inventate. Găseşte-le sensul!
Oraşul era teribil de *corol.* Nu puteai auzi nimic din cauza maşinilor, tramvaielor şi oamenilor care ţipau unii la alţii. Şi aerul era *dril,* plin de praf, de gaze de eşapament...

***Utilizarea contextului***

1. Citeşte textul în întregime. Reia lectura şi completează spaţiile albe cu unul din cuvintele aflate între parenteze:

a. Au hotărât să _____la Constanţa. Nu era simplu, trebuiau împachetate toate lucrurile, dar mai ales trebuia să-şi ia rămas bun de la Alex, colegul de bancă, şi să se despartă de Nic, bătrânul vânzător de îngheţată din colţ.
(să plece, să se întoarcă, să se ducă, să se mute, să vină)

b. Stătea la masă şi _____ în faţa lui peretele devenea o pată alburie şi gândurile îi zburau aşa departe încât nu le mai putea prinde,
(citea, scria, se uita în gol, se gândea la vacanţă)

2. Citeşte textul şi alege pentru cuvântul subliniat unul sau mai multe sinonime din şirul următor.
   a. Munca l-a *extenuat.* După săptămâni de nesomn şi încercări nereuşite de a termina aparatul său de prins furnici, era slab, încercănat şi trist.
   (a slăbi, a obosi, a epuiza, a înfometa, a zăpăci)

ANEXA nr. 1

# CÂMPUL LEXICAL ŞI CÂMPUL SEMANTIC

### *A. Câmpul lexical ca şi constelaţie*

cântec
veselie
dans

### *B. Câmpuri lexicale în serie*

| Actori | Acţiuni | Obiecte | Locuri |
|---|---|---|---|
| | | | |
| Actori | Acţiuni | Modalităţi | Consecinţe |
| | | | |

### *C. Câmp lexical în scară gradată*

l incandescent
clocotit
fierbinte cald
rece v
înghețat

### *D. Câmp lexical în matrice semantică*

| | Pentru persoane | Pentru animale | Pentru depunere | Permanent |
|---|---|---|---|---|
| Casă | + | - | - | + |
| Hotel | + | - | - | + |
| Cort | + | - | - | - |
| Hangar | - | - | + | + |
| Grajd | - | + | - | + |

# SUBIECTUL, IDEILE PRINCIPALE ŞI IDEILE SECUNDARE

## I.Textul informativ

„Pentru a situa mai uşor stelele pe cer, oamenii s-au gândit să le reprezinte fixate pe o sferă imensă, sfera (bolta cerească). Aceasta are pământul drept centru şi se învârte pe loc, în jurul axei polilor, în acelaşi timp cu planeta noastră, darîn sens invers. După cum poziția unui punct pe pământ este dată de latitudinea şi longitudinea sa, poziția aştrilor pe cer este reprezentată în funcție de coordonatele lor pe sfera cerească. Spectacolul cerului variază în funcție de mediu sau de locul unde ne aflăm pe Pământ. Anumite constelații nu sunt vizibile decât în emisfera nordică (Ursa Mare, Ursa Mică, Casiopeea...), iar altele doar în emisfera sudică (Crucea Sudului, Carena...). De asemenea, există atât stele care nu pot fi văzute decât în timpul unei părți a nopții, între răsăritul lor (la est) şi apusul lor (la vest), cât şi stele care pot fi văzute în permanență [...]. Cei care locuiesc de-a lungul ecuatorului pot vedea desfăşurarea întregului cer de-a lungul unei nopți. La poli, dimpotrivă nu poate fi

văzută decât o jumătate din sfera cerească." *(Universul,* col. „Enciclopedia pentru tineri", Rao, p. 9.)

| | *întrebare* | *Răspuns* |
|---|---|---|
| Subiect | Despre ce este vorba în text?<br>Care este problema centrală a textului? | Sfera sau bolta cereasc |
| Idee principală | Care este lucrul cel mai important prezentat de autor despre bolta cerească? | Bolta cerească este o sferă imaginară pe care oamenii îşi reprezintă stelele. |
| Idei secundare | Ce informații oferă textul despre sfera cerească? | - în centrul sferei se află pământul<br>- sfera se roteşte<br>- sfera are poli cereşti<br>- sfera are coordonate etc.<br>- sfera se vede diferit, în funcție de aşezarea celui care priveşte |

Demersul ale cărui rezultate le-am prezentat aici poate fi:

1. Propus de profesor ca exemplificare a strategiei; în această situație, demonstrația va evidenția paşii reflecției prin formulări de tipul:
   - după ce am citit textul cu atenție, mă întreb mai întâi care este problema pe care textul o tratează, care este subiectul textului. Răspunsul este uşor de găsit. E vorba de bolta cerească. O dată ce am aflat răspunsul, îl notez: „subiectul: bolta cerească".
   - apoi mă întreb care este cea mai importantă informație pe care textul o oferă despre bolta cerească. Răspunsul la întrebarea pe care mi-am pus-o ar putea fi „ în centrul sferei se află pământul", dar şi „pe bolta cerească oamenii îşi reprezintă stelele". Mă uit la cele două răspunsuri şi mă întreb: „Să fie amândouă la fel de importante?"...
   - după încheierea parcursului, profesorul reia succint paşii şi propune elevilor un alt text pentru a aplica singuri strategia.
2. Propus de profesor elevilor ca exercițiu; în această situație, profesorul poate oferi o reprezentare sintetică a structurii textului sau un protocol al activității; elevii pot lucra individual sau în grupe.

*Protocol al activității*

1. Citesc cu atenție textul.
2. Identific problema centrală a textului.
3. Formulez problema în cel mult trei cuvinte şi scriu, în dreptul ei: „subiect". Subiect Idee principală Idei secundare
4. Mă întreb care este informa a cea mai importantă pe care textul o oferă despre problemă.
5. Formulez succint informația şi scriu, în dreptul ei: „idee principală".
6. Mă întreb dacă există informații legate de ideea principală.
7. Le caut în text, le formulez succint şi scriu, în dreptul lor: „idei secundare".

**2. Textul literar**

„A fost o dată ca niciodată etc.

A fost un împărat evlavios şi bun. El avea trei feciori. Pe lângă multe bunătăți ce făcuse oamenilor din împărăția lui, a ridicat şi o monastire de care

să se ducă pomina. A împodobi-o cu aur, cu pietre nestemate şi cu tot ceea ce meşterii din acea țară au socotit mai scump şi mai frumos. O mulțime de stâlpi de marmură şi poleiți erau prin biserică şi pe dinaintea ei. Zugrăvelele cele mai prețioase, policandrele de argint suflate cu aur, candelele de argintul cel mai bun şi cât donița, cărțile cele mai alese erau zestrea monastirii aceleia. Cu cât se bucura împăratul de frumusețea ei cu atât se întrista că nu poate să o săvârşească pe deplin, căci turnul se surpa.

*(Pasărea măiastră,* în Petre Ispirescu, *Legende sau basmele românilor)*

| | ***întrebare*** | ***Răspuns*** |
|---|---|---|
| Subiect | Despre ce este vorba în paragraf? Care este problema centrală a textului? | construcția unei mănăstiri sau durerea unui împărat |
| Idee principală | Care este lucrul cel mai important prezentat de autor despre construirea mănăstirii / durerea împăratului? | Turnul mănăstirii se surpă continuu. Ce mănăstirea textul despre împărat evlavios şi bun;<br>- mănăstirea a fost construită şi împodobită pentru a fi desăvârşită;<br>- frumusețea mănăstirii îl bucură pe împărat iar surparea turnului îl îndurerează. | împăratul este îndurerat pentru că nu poate încheia construcția comănăstirii. |
| Idei secundare | - mănăstirea a fost construită şi împodobită pentru a fi desăvârşită;<br>-turnul mănăstirii se surpă. | | |

*Observație*

Prezența celor două variante este o dovadă certă a polivalenței textului literar, a faptului că permite direcții diferite de constituire a sensului.

Acesta este motivul pentru care recomandăm acceptarea, în măsura în care au coerență, a unor variante diferite de răspuns.

# REZUMATUL

## TIPURI DE EXERCIȚII

Antrenarea elevilor în rezumare, proces îndelungat, ce cuprinde toți anii de gimnaziu, se poate realiza printr-o serie de exerciții pe care le vedem distribuite în lecții (mini-lecții) diferite. Aceste exerciții pot fi:

1. *exerciții de confruntare a* unor rezumate cu textele pe care le-au contras şi de deducere a regulilor rezumării;
2. *exerciții de comparare* a unor texte rezumate cu textele pe care le-au contras şi de depistare a regulilor care au fost încălcate;
3. *exerciții de recunoaştere* şi formulare a unor idei principale;
4. *exerciții de substituție:*
   - a unui grup de cuvinte printr-un singur cuvânt:
     - un substantiv: El a început *să organizeze, prin planurile sale, dezvoltarea* revistei (planificarea);
     - un adjectiv: A luat o hotărâre *asupra căreia nu va mai reveni/* (definitivă);
     - un verb: Au încercat să-/' *facă pe ceilalți să creadă* că dreptatea este numai a lor (să-i convingă);
   - înlocuirea unei enumerații prin termenul generic;
   - înlocuirea unui termen prin sinonim;
5. *exerciții de transformare* a stilului direct în stil indirect:
   - transformări care presupun realizarea unei subordonate:
     L-a întrebat: „Vii cu mine?" (L-a întrebat dacă vine cu el.)
   - transformări care presupun modificarea pronumelor personale, a adjectivelor şi pronumelor posesive:
     Ea a întrebat: „Poți să mă ajuți să-mi strâng lucrurile?" (Ea l-a întrebat dacă poate să o ajute să-şi strângă lucrurile.)
   - transformări ce presupun schimbarea adverbelor:
     El a spus: „Voi reveni mâine". (El a spus că va reveni a doua zi.)
6. *exerciții de identificare:*
   - identificare a câmpurilor lexicale ale unui text sau paragraf:
     Grupați termenii subliniați în jurul unei singure noțiuni... Găsiți în textul următor câmpul lexical al termenului...

Găsiți cuvântul reluat de... ori în text şi identificați cuvintele care fac parte din câmpul lui lexical. • identificare a structurii logice a textului:

Citiți cu atenție fiecare paragraf al textului şi observați cum se face trecerea de la un paragraf la altul. Citiți cu atenție textul şi evidențiați cuvintele prin care se face trecerea de la o idee la alta şi tipul de legătură pe care îl denumesc. Folosiți drept ghid tabelul de mai jos:

TIPURI DE RAPORTURI ŞI CONECTORI

| Raport | Cuvinte şi expresii |
|---|---|
| Analogie, asemănare, identitate, însumare | şi...şi, de asemenea, adică, în plus, ca şi, mai degrabă, la fel ca şi, la asta se adaugă, acest lucru se aseamănă cu, acest lucru aminteşte de etc. |
| Disjuncție, separare, alternanță | sau...sau, nici...nici, fie...fie, numai dacă, cu excepția, excepție face, acest fapt exclude, acest fapt diferă de, acest fapt este incompatibil cu etc. |
| Opoziție, obiecție, contradicție | dar, ori, cu toate acestea, prin opoziție cu, în sens contrar, în pofida, în loc de, chiar dacă, împotriva, în ciuda, acest lucru contrazice, acest lucru se opune, acest lucru împiedică să, acest lucru interzice să etc. |
| Cauză, motivație, explicație | pentru că, de fapt, deoarece, iată de ce, din moment ce, din cauză că, ca urmare a, acest fapt rezultă / depinde / provine/ decurge din, acest fapt precede etc. |
| Consecință, deducție, corolar | în consecință, deci, acest fapt implică / are ca efect, provoacă, aduce cu sine, produce, conduce la, drept urmare etc. |

## FIŞĂ DE CONTROL

Fişa de control poate fi elaborată fie de profesor, prin reformularea celor trei etape ale rezumării, fie de profesor şi elevi, în urma analizei unor rezumate realizate corect şi a comparării lor cu textele de bază.

1. Conține rezumatul toate ideile principale ale textului?
2. S-a păstrat identică, în rezumat, ordinea ideilor din text şi raportul dintre ele?
3. A păstrat rezumatul sensul global al textului?
4. Au fost excluse informațiile secundare şi cele redundante?
5. Au fost evitate citatele?
6. Este lungimea rezumatului considerabil mai mică decât cea a textului?
7. Este rezumatul fidel sistemului de enunțare a textului?55

## CRITERII DE EVALUARE

Criteriile de evaluare vizează corectitudinea aplicării regulilor rezumării, reguli prezentate defalcat în fişa de control a elevului. Le reluam aici sintetic şi le asociem încă două:

1. Criteriul fidelității față de informația prezentă în text şi de ordinea în care a fost prezentată (exprimat de punctele l-3 ale fişei de control);
2. Criteriul economiei mijloacelor de redare (exprimat de punctele 4-6) ale fişei de control;
3. Criteriul articulării logice a demersului;
4. Criteriul corectitudinii expresiei şi redactării.

Note:

55 Această ultimă cerință este specifică şcolii franceze şi ea presupune fidelitatea față de numărul gramatical al persoanei care realizează enunțul în textul de bază. Astfel, conform acestei cerințe, dacă textul este scris la persoana I, rezumatul urmează să fie, şi el, redactat la aceeaşi persoană.

ANEXA nr. 1

# VARIANTE DE CLASIFICARE A TEXTELOR

în urma introducerii textelor non-literare în programe şi manuale, didactica actuală a încercat să cartografieze câmpul extrem de divers al textelor. Prezentăm aici o serie de clasificări, relative ca toate clasificările, cu intenția de a permite o cadrare cât mai exactă a textelor ce vor fi prezentate elevilor.

*A. Criteriul Intenției autorului:*

1. texte narative (relatarea unei serii de evenimente);
2. texte informative (transmiterea unor informații).

în cadrul textelor informative, Meyer şi Bartlett (1985) disting alte cinci categorii, şi anume: (a) descrierea; (b) secvența; (c) cauzalitatea; (d) problemă / soluție: (e) comparația.

*B. Criteriul funcțiilor limbajului:*

Clasificarea a fost ancorată în modelul funcțiilor limbajului, creat de Jakobson (Valiquette, 1979):

1. texte informative (intenția este de a informa sau prezenta fapte reale): articole de ziar şi reviste ştiințifice etc.;
2. texte incitative (intenția de a provoca reacția cititorului de a produce o schimbare de atitudine sau de a-l face să acționeze într-un anumit mod): anunțuri, ghiduri, rețete;
3. texte expresive (transcriu manifestarea gândului, a emoției subiectului): povestire a unor evenimente reale, corespondență etc.;
4. textul poetic (pune în joc imaginația): poveştile, benzile desenate;
5. textul ludic: jocurile cu limbajul, şaradele, ghicitorile, textele umoristice etc.

*C. Criteriul intenției de comunicare şi al structurii textelor* (model adaptat de Giasson, 1990, după Marshall, 1984)

1. în funcție de structură există:
   - texte ce prezintă o structură temporală;
   - texte centrate asupra unei teme.
2. în funcție de intenția autorului există:
   - texte a căror acțiune vizează emoțiile receptorului;
   - texte a căror acțiune vizează comportamentul receptorului;
   - texte a căror acțiune vizează cunoştințele receptorului.

| **Funcţii** | **Structură** | |
|---|---|---|
| | **Secvenţă temporală** | **Temă** |
| Acțiune asupra emoțiilor | Texte narative (basm, legendă, roman etc.) | Text poetic (speciile liricului) |
| Acțiune asupra comportamentului | Texte directive (prospectele) | Text incitativ (exemplu: un text împotriva alcoolismului, fumatului, textul unei reclame etc.) |
| Acțiune asupra cunoştințelor | Texte informative cu secvență temporală (exemplu: un text despre procesul de fotosinteză) | |
| Text informativ cu temă (exemplu: un text despre planete, sistemul osos etc.) | | |

ANEXA nr. 1

# FORMULAREA ÎNTREBĂRILOR ŞI CORECTAREA RĂSPUNSURILOR

## TIPURI DE ÎNTREBĂRI

### I. CRITERII DE CLASIFICARE

***A.*** GRADUL DE COMPLEXITATE A RĂSPUNSULUI ***întrebări***

***închise vs. deschise (problematizante)***

a. *întrebările închise* sunt cele care nu acceptă decât un singur răspuns corect şi verifică modul în care au fost înțelese / învățate conținuturile.

Exemplu: „Care sunt evenimentele relatate în text?" „Care sunt personajele basmului?" „Care este definiția subiectului?" „Care sunt predicatele frazei?"

b. *întrebările deschise* sunt cele care cer o interpretare sau o evaluare a conținuturilor studiate şi acceptă mai multe răspunsuri:

Exemplu: „Ce semnificație are prima probă pe care o trece eroul?" „Care este i^nsul metaforei «bordei în soare»?" „Ce vi s-a părut dificil în lecțk text şi de ce?" „Cum ați rescrie finalul?"

(după R. Beach şi J. Marshall, 1991).

B. RAPORTUL CU TEXTUL

***întrebări intratextuale, extratextuale şi Intertextuale***

a. *întrebările intratextuale* sunt cele ale căror răspunsuri pot fi găsite în text, prin corelarea informațiilor pe care le oferă.

în cadrul lor, se înscriu toate întrebările legate de acțiune, personaje, imagini, de instanța narativă, perspectivă, structura textelor etc.

b. *întrebările extratextuale* sunt cele prin care elevul este solicitat să coreleze informațiile oferite de text cu:

- date obținute din alte surse, în cazul textelor non-literare, ca de exemplu: „Ce alte cunoştințe ai despre subiectul textului?"
- amintiri şi reacții subiective, în cazul textelor literare, ca de exemplu: „De ce fapte, imagini v-ați amintit citind textul?" „Cum vă raportați la personajul...?"

c. *întrebările intertextuale* sunt cele prin care elevul este solicitat să coreleze texte diferite:

Exemplu: „Cunoaşteți şi alte texte cu aceeaşi problematică?" „Puteți stabili asemănări între personajul X şi alte personaje?" etc.

(după K. Hartmann şi J. Allison, 1996)

NEA PUNERII ÎNTREBĂRILOR

| | |
|---|---|
| | |

## III. REACȚII POSIBILE FAȚĂ DE ABSENȚA RĂSPUNSULUI SAU FAȚĂ DE RĂSPUNSUL GREŞIT

Confruntat cu un răspuns greşit, profesorul poate încerca: 1. valorizarea, în măsura în care există, a aspectelor valide ale răspunsului: Exemplu: „Din răspunsul tău, am reținut ca interesante observațiile legate de..." sau: „într-adevăr, acțiunea nuvelei începe cu..."

2. repunerea întrebării şi acordarea unui timp suplimentar de gândire:

Exemplu: „întrebarea mea a fost..."

3. reformularea întrebării prin parafrază, oferirea unor perspective complementare sau segmentarea unei întrebări complexe în întrebări mai simple:

Exemplu: „Să reluăm întrebarea şi să reflectăm împreună..."

4. oferirea unor date suplimentare:

Exemplu: „Să ne amintim: mai întâi eroul... apoi... Deci care este ultimul moment al acțiunii?"

## LECTURA ANTICIPATIVĂ

*Lectura anticipativă* este o metodă de parcurgere secvențială a unui text epic. Textul poate fi povestit / citit de profesor sau citit, pe fragmente, de elevi.

Condițiile realizării ei sunt reprezentate de noutatea textului pentru elevi şi de paralelismul dintre timpul ficțiunii şi cel al narațiunii. Dintre specii, basmul este cel mai adecvat acestui tip de activitate.

*Obiective:*

- familiarizarea elevilor cu momentele povestirii sau
- punerea în evidență a direcției prospective, specifice procesului de constituire a sensului în cazul textelor narative.

*Secvențele activității:*

1. activități preliminare:
   - decuparea textului, de către profesor, în secvențe ce corespund momentelor subiectului;
   - anunțarea obiectivelor activității;
   - prezentarea paşilor demersului;
2. activitatea propriu-zisă:
   - lectura / povestirea primei secvențe şi formularea unei întrebări legate de modul în care elevii îşi imaginează cursul evenimentelor ce vor urma;
   - formularea ipotezelor şi notarea lor pe tablă;
   - lectura secvenței următoare;

- confruntarea evenimentelor relatate de text cu ipotezele notate pe tablă şi alegerea anticipației pe care textul a confirmat-o;
- rezumarea textului citit, de la început, până la sfârşitul celei de-a doua secvențe, şi lectura secvenței a treia;
- formularea unei întrebării legate de desfăşurarea evenimentelor ce vor urma;
- formularea ipotezelor şi notarea lor pe tablă etc. 3. reflecție asupra paşilor parcurşi.

*Observații:*

Primul pas al activității îl poate constitui reflecția asupra titlului, ilustrației, subtitiului şi formularea unor ipoteze asupra sensului textului pornind de la aceste elemente paratextuale.

Momentul reflecției se va desfăşura în funcție de obiectivul care a informat activitatea:

1. în cazul în care profesorul a intenționat să pună în evidență structura narativă, dialogul cu clasa va urmări circumscrierea momentelor subiectului;
2. în cazul în care profesorul a intenționat să pună în evidență specificul procesului de constituire a sensului în lectura textului epic, discuția cu elevii va urmări punerea în evidență a momentelor (a) în care cititorul / ascultătorul parcurge textul, (b) în care anticipează sensul secvențelor încă necunoscute şi (c) în care revine asupra ipotezelor formulate, le confruntă cu textul citit şi reface sensul pe care l-a construit.

# COMENTARIUL DE TEXT

## A. COMENTARIUL TEXTULUI EPIC

Date generale despre text (autor, an de apariție, specie)_____
Tema textului _____
Cine prezintă evenimentele?_____
Care sunt evenimentele şi cum sunt ele prezentate? _____
Care sunt personajele textului, ce aspecte le caracterizează şi cum sunt ele realizate? _____
Care este timpul şi spațiul în care se petrec şi cum sunt conturate? _____
Semnificații generale_____

ANEXA nr. 1

## B. COMENTARIUL TEXTULUI LIRIC

Date generale despre text (autor, an de apariţie, specie) _____
Tema textului _____
Cine rosteşte cuvintele ? A cui pare a fi vocea? _____
Care sunt imaginile pe care le prezintă?
Ce redau ele? Ce timp? Ce spaţiu? Ce gânduri? Ce stare?
Cum sunt realizate imaginile? _____
Cum sunt organizate imaginile? _____
Cum este organizat textul? _____
Semnificaţii generale _____

## C. COMENTARIUL TEXTULUI DRAMATIC

Date generale despre text (autor, an de apariţie, specie) _____
Tema textului _____
Cine comunică în text? Cui aparţin vocile, căror personaje? _____
Ce comunică personajele ? Despre ce evenimente vorbesc? Unde şi când se petrec evenimentele?
Ce trăsături caracterizează personajele şi prin ce procedee sunt ele
caracterizate? _____
Cum sunt comunicate evenimentele? _____
Semnificaţii generale _____

ANEXA nr. 1

# FIŞA DE AUTOEVALUARE

A. FIŞA DE AUTOEVALUARE A PORTOFOLIULUI

Fila sau fişa de autoevaluare cuprinde un text scris de elev ca încheiere a unor activităţi de scriere. Ea este un element obligatoriu al oricărui tip de portofoliul şi al jurnalului de lectură.

Realizarea fişei poate fi condusă prin prezentarea unor întrebări pe care elevii le au în vedere atunci când o scriu, întrebări de tipul:

1. Care este, în opinia ta, compunerea cea mai bună pe care ai realizat-o şi de ce?
2. Cum ai scris-o?
3. Ce probleme ai întâlnit în redactarea ei?
4. Cum le-ai rezolvat?
5. Prin ce se deosebeşte cea mai interesantă lucrare a ta, de celelalte?
6. Ce obiective îţi fixezi pentru următoarele activităţi de redactare?
7. Ce reuşeşti să faci acum şi nu reuşeai înainte?
8. Ce te-a ajutat cel mai mult să-ţi îmbunătăţeşti tehnica de redactare în perioada acestui trimestru?

Sugerăm ca seria acestor întrebări să fie refăcută şi completată în funcţie de tipul de text, de tipul de portofoliu şi de obiectivele care au stat la baza activităţii / activităţilor de redactare pe care le cuprinde.

B. FIŞA DE AUTOEVALUARE A JURNALULUI

Pentru fişa de autoevaluare a jurnalului de lectură sugerăm o posibilă listă de întrebări:

1. Care este cea mai interesantă carte pe care ai citit-o în acest semestru?
2. Cum se raportează ea la cărţile tale preferate?
3. Cum ai ales-o?
4. Care este lucrul cel mai important pe care l-ai aflat în această carte?
5. Ce ai aflat citind-o?
6. Cu ce scop citeai la începutul semestrului?

7. Cu ce scop citeşti acum?
8. Cum te-ai transformat, ca cititor, în acest semestru?
9. Ce îți propui să citeşti în continuare?
10. în ce mod îți influențează cititul, scrisul?[1]

*Observații*

Sugerăm să nu se abuzeze de fişele de autoevaluare; prezența lor persistentă riscă să banalizeze reflecția asupra procesului scrierii, reflecție ce poate fi abordată şi prin discuții orale, orientate de una sau de mai multe din întrebările de mai sus.

întrebările l-4 din fila de evaluare a portofoliului pot informa prezentarea portofoliilor în orele consacrate evaluării lor; întrebările 2-4 pot ghida activitățile de prezentare şi evaluare a unor texte izolate.

## ARGUMENTAŢIA

i

### LISTĂ DE CONTROL[56]

1. Precizarea statutului emițătorului: „în ce calitate scriu?"

Scriu în calitate de:

- persoană individuală («eu»-elevul..., -fiul, -prietenul, -cititorul etc.);
- reprezentant al unui grup («noi»-elevii, -colegi de echipă, -băieții, -adolescenții etc.);
- scriu impersonal, exprim opinii generale.

în funcție de aceste atitudini, pot folosi formule precum:

- „eu, de exemplu...", „după părerea mea...", „în ceea ce mă priveşte...";
- „noi, adolescenții, considerăm că...", „în viziunea noastră ...";
- „cartea / reclama / textul este ...", „...datorită faptului că..."

Note:

[56] Lista este o restructurare a modelului prezentat de Daniel Bain, în *D'une typologie â une didactique du texte,* pp. 67-68.

## ANEXA nr. 1

2. Precizarea statutului destinatarului: „Cui i se adresează textul meu?" „Care este poziția destinatarului față de mine ca emițător?"

Textul meu se adresează:

- unei persoane individuale;
- unui grup bine constituit;
- unor cititori diverşi.

în funcție de răspunsul la cea 3-a doua întrebare, limbajul ales este oficial / familiar, am apelat la limba standard / la jargon etc.

3. Intrarea în text poate fi:

- o introducere clasică în subiect;
- un adevăr general;
- o declarație de intenție;
- o frază provocatoare.

4. Ieşirea din text se poate realiza prin:

- reluarea unei idei principale;
- un rezumat final;
- o luare de poziție definitivă;
- un cuvânt de spirit, o frază şocantă.

5. Structurarea argumentației se face ținând seama de:

- valoarea argumentelor;
- gradarea argumentelor;
- locul exemplelor;
- organizatorii textuali.

6. Corectitudinea exprimării.

7. Aşezarea în pagină. *Observații*

în situația în care profesorul decide să ofere şi organizatorii textuali, ei vor fi introduşi şi în lista de control.

Complexitatea listei de control este dictată de nivelul la care se află elevii.

Lista de control trebuie să fie în consonanță cu criteriile de evaluare a textului; oferind-o elevilor, profesorul oferă de fapt grila de notare.

# REDACTAREA PREZENTĂRII DE CARTE ŞI SUSŢINEREA EI

## LISTĂ DE CONTROL[57]

1. Prezentarea parțială a subiectului (despre subiect e bine să nu se spună prea mult, dar să se spună destul pentru ca cititorul să poată decide dacă textul prezintă sau nu importanță pentru el).
2. Prezentarea eroilor centrali.
3. Prezentarea subiectului.
4. Prezența unor citate semnificative.
5. O scurtă discuție despre categoria de cititori cărora le-ar putea plăcea cartea şi de ce.
6. Corelații cu alte cărți (ale aceluiaşi autor sau ale unor autori diferiți, dar tratând aceeaşi problematică).
7. Considerații despre stil.
8. Exprimarea sentimentelor prezentatorului față de carte.
9. Descrierea procesului de lectură. 10.0 concluzie.

Fişa poate conține şi o listă deschisă cu formule de:

1. intrare în text:

„Cartea pe care doresc să v-o prezint este..."; „Cartea spune povestea lui..."

2. abordare a problematicii:

„Cartea....vorbeşte despre...";' „Cartea oferă o viziune despre..."

Note:

[57] Lista este o restructurare după modelul prezentat de Nancy Atwell, în *In the Middle, New Understandings About Writing, Reading, and Learning,* pp. 470-471.

## ANEXA nr. 1

3. provocare a interesului auditoriului:

„Imaginați-vă o povestire despre...";

„Am citit puține povestiri atât de interesante despre...";

„Ce credeți că a făcut X. în acest moment...".

4. ieşire din text:

„Vă invit să citiți cartea pentru..."; „Absolut deosebit în carte este...".

*Observație*

Lista de mai sus este incompletă şi amendabilă şi ea trebuie să rămână deschisă. Adresați-le elevilor invitația de a o completa cu formulele cele mai reuşite din textele lor, încurajați-i să găsească alte soluții, să-şi asume libertatea în formulare şi prezentare.

# BIBLIOGRAFIE


*** Curriculum Național, *Programe şcolare pentru clasele aV-a-a VIII-a, Aria curriculară Limba şi comunicare, Limba şi literatura română. Limba latină,* Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, Bucureşti, 1999.

Almasi, Janice F., 4 *New View of Discussion,* în Gambrell, Linda B. şi Janice F Almasi (ed ) *Fostering Engaged Reading,* International Reading Association, Newark, Delaware' 1996, pp. 2-23.

C. Angelet şi J. Herman, *Narratologie,* în Delcroix, Maurice şi Fernand Hallyn (ed ) *Methodes du texte. Introduction aux études littéraires,* Duculot, Paris-Gembloux 1987' pp. 168-201.

Baloche, Linda A., *The Cooperative Classroom. Empowering Learning,* Prentice-Hall, New Jersey, 1998.

Bautier, Elisabeth et *alii* (éd.), *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des*

*Patеíθtr^eS_ Remembrement de la pensée méthodologique,* CLE International,

Biarparisaqi9e93e *?' Deni;S' Frédéri;qUe' Didactic*ue du texte littéraire,* Editions Nathan,

Beach, Richard şi Marshall, James, *Teaching Literature in the Secondary School* Harcourt Brace Jovanovich, Orlando, Florida, 1991.

Caradec, François, *Histoire de la littérature enfantine en France,* Albin Michel, Paris, 1977.

Carell, PL., *Content and formal schemata* in *ESL reading,* „TESOL", 21/3, 1987.

Cornaire, Claudette şi Germain, Laude, Le *point sur la lecture,* CLE International, Paris

Cohen, Jean, *Structure du langage poétique,* Flammarion, Paris, 1966.

Cormon, Françoise, *L'enseignement des langues, Théorie et exercices pratiques* Les Editions de la Chronique Sociale, Lyon, 1992.

Delcroix, Maurice şi Hallyn, Fernand, *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires* Duculot, Paris-Gembloux, 1987.

Deschênes, A.J„ *La compréhension et la production de textes,* Presses de l'Université du Quebec, Sillery, Québec, 1988.

universit

é

Desson, Gérard, *Introduction à l'analyse du Poème,* Bordas, Paris, 1991.

Dewey, John, *The school and society,* în Dewey, John, *The child and the curriculum and The school m soc,ety(*ed. 1,1915), University of Chicago Press, Chicago, 1956, pp. 3-l53.

*DráEí lOn' Studiul literaturii în clasele gimnaziale,* în Goia, Vistian şi Drăgotoiu, Ion *Metodica predam limbii şi literaturii române,* E.D.P., Bucureşti, 1995.

Drăgotoiu, Ion (coord), *Compunerea şcolară. Studii metodologice,* Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj Napoca, 1981.

Dornan, Reade, Rosen, Lois Marz şi Wilson, Marilyn, *Multiple voices, multiple texts, Reading in the secondary content areas,* Boynton / Cook Publishers, Heinemann, Portmouth, NH, s.a.

Eco, Umberto, *Limitele interpretării,* Ed. Pontica, Constanţa, 1996.

**** Fichier: Jeu dramatique, activités théâtrales, spectacles,* Editions Les Francas, Paris, s.a.

Géray, Cristine şi Désalmand, Paul, *Bonnes copies de bac, technique du résumé et de la discussion,* Ed. Hatier, Paris, 1989.

Giasson, Jocelyne, *La compréhension en lecture,* De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1990.

Goia, Vistian şi Drăgotoiu, Ion, *Metodica predării limbii şi literaturii române,* E.D.P., Bucureşti, 1995.

Goia, Vistian, *Ipostazele învățării. Limba şi literatura română,* Ed. Napoca Star, Cluj, 1999.

Hatch, E„ *Research on reading in a second language,* Journal of Reading Behaviour", 6/1, 1974.

Ineke, Mok şi Reinsch, Peter (ed.), *A Colourful Choice,* Parel and European Platform for Dutch Education, 1999.

Ionescu, Miron şi Ion Radu (coord.), *Didactica modernă,* Ed. Dacia, 1995.

Iser, Wolfgang, *L'acte de lecture,* Pierre Mardaga, Bruxelles, 1985.

Jaro, Anne, *L'appretissage d'une stratégie de compréhension de texte au cycle 3 de l'école primaire,* în „Revue de linguistique et de didactique des langues, 10/94, pp. 4l-54.

Krashen, S. D„ *Principles and Practice in Second Language Acquisition,* Pergamonn Press, Oxford, 1982.

Lehmann, D„ Moirand, S., *Une approche communicative de la lecture,* „Le français dans le monde", 153, 1980.

Denis, Labouret şi Meunier, André, *Les méthodes du français au lycée,* Ed. Bordas, Paris 1994.

Hartmann, K Douglas şi Allison, Jeanette, *Promoting Inquiry-Oriented Discussion Using Multiple Texts,* în Gambrell, Linda B. şi Almasi, Janice F. (ed.), *Fostering Engaged Reading* (ed.), International Reading Association, Newark, Delaware, 1996, pp. 39-49.

Hamon, Philippe, *Pour un statut sémiologique du personnage,* în Barthes, Roland et *alii, Poétique du récit,* Paris, Seuil, 1977.

Langer, Judith A., *Rethinking literature instruction,* în Langer, Judith A., (ed.), *Literature Instruction, A Focus on Student Response,* National Council of Teachers of English, Urbana, Il., 1992.

Larivaille, Paul, *L'analyse (morpho)logique du récit,* Poétique, 19/1974.

Lebrun, Monique, Des *formules pédagogiques nouvelles pour la lecture des textes narratifs au pr,maires,* în Lebrun şi Paret (éd.), *Hétérogénité des apprenants dans la classe de français*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1993.

Marino, Adrian, *Epic (genul)* şi *Epicul,* în *Dicționar de idei literare,* I, Ed. Eminescu 1973 pp. 563-603.

Martinez, Miriam et *alii, „I never thought I could be a star": A Reader Theatre ticket to fluency,* in „The Reading Teacher", vol. 52, nr. 4/1998-l999.

Moirand, Sophie, *Enseigner à communiquer,* Hachette, Paris, **1990**.

Nagy, W„ *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension,* International Reading Association, Newark, Delaware, 1988.

Ogle Donna, *K-L-W: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text* „The Reading Teacher", 39/1986, pp. 564-570.

Parfene, Constantin, *Compoziţiile în şcoală,* E.D.P., Bucureşti 1990.

Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală. Ghid teoretico-aphcativ,* Ed. Polirom, laşi, 1999.

Peltier, Michel, *Apprendre à aimer lire,* Hachette, 1995.

Péntek Elisabeta, *Pentru o abordare complexă a esteticului în şcoală,* în Drăgotoiu Ion (coord.), *Principii şi metode noiîn didactica literaturii şi limbilor moderne,* Universitatea din Cluj-Napoca, Cluj, 1989.

Petean, Ana şi Mircea, *Ocolul lumii în 50 de jocuri distractive,* Ed. Dacia, Cluj-Napoca,

Reuter, Yves, *Introduction à l'analyse du roman,* Bordas, Paris, 1991.

Ricoeur, Paul, *Temps et récit,* 3 vol., Ed. du Seuil, Paris 1983/1985.

Rugoff, *B Apprenticeship in thinking, Cognitive development in social context* Oxford University Press, New York, 1991.

Rupley William H. et *alii, Vocabulary instruction in balanced reading program* în The Reading Teacher", vol. 52, nr. 4/1998-l999.

Ryngaert, Jean Pierre, *Introduction à l'analyse du Théâtre,* Bordas, Paris, 1992.

Sabbah, Hélène, *Le résumé* (1). *Initiation,* Ed. Hatier, Paris, 1991.

Schifini, Alfredo, *Discussion in Multilingual, Multicultural Classrooms,* în Gambrell Linda

Lifimas ni I® Ied>)' F0Sten'^ Engaged Reading <ed_>- International Reading Association, Newark, Delaware, 1996, pp. **39-49**.

Yale University Près, New Haven and London, 1985.

Schwartz, R, *Learning to Pear Vocabulary In Content Textbooks,* în „Journal of Reading", vol. 32, 2/1988, pp. 108-l20.

Simard, Claude, *Eléments de didactique du français langue première,* De Boeck çi Lancier, Montréal, 1997.

Spiegel, D„ *A Story Grammar Approach to Reading and Writing,* "Reading Today", October/ December, 1985.

Steele, J. L„ Meredith, K. S„ *Democratic Pedagogic National Staff Development Manual,* Orava Foundation for Democratic Education, Bratislava, 1995.

Temple, C. A., Gillet, J. W„ *Language and Literacy: A Lively Approach,* Harper Collins Pub., New York, 1996.

Turcote, André, *Compétences et perceptions du lecteurs évaluées de façon authentique,* în «Revue de linguistique et didactique des langues», Université Stendhal de Grenoble, nr. 10/1994.

Vygotsky, L„ *Mind in society, The development of higher psychological process,* în Cole, M. et *alii,* Harvard University Press, Cambridge, MA., 1978.

Waldmann Günter, *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht, Grundriss einer produktiven Hermeneutik, Theorie - Didaktik - Verfahren - Modelle,* Schneider Verlag, Hohengehren, 1998.

# CUPRINS

*CUVÂNT ÎNAINTE*..... 5

PARTEA ÎNTÂI: REPERE ..... 9

I. LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ŞCOLILE CU PREDARE ÎN LIMBA MINORITĂȚILOR NAȚIONALE: STATUTUL ŞI IMPERATIVELE DISCIPLINEI.. 11

1. Comunicarea şi competențele de comunicare .....13

2. Competențele de comunicare şi componentele lor .....16

II. COORDONATELE UNEI DIDACTICI A COMUNICĂRII..... 21

1. Principii.....21

2. Metode .....24

III. COOPERAREA Ş! ÎNVĂȚAREA EXPLICITĂ, IMPERATIVE ALE DEMERSULUI DIDACTIC..... ..... 26

1. Clasa - spațiu al cooperării.....26

2. Demersul didactic - proces de învățare explicită.....29

A. Modelul „învățării directe sau explicite" .....31

B. Modelul „Ştiu - Doresc să ştiu - Am învățat" ..... 34

C. Modelul „Evocare - Cons t firea sensului - Reflecție".....37

IV. CONCLUZII ..... 40

PARTEA A DOUA: COMPREHENSIUNEA TEXTULUI ..... 41

*CONSIDERAȚII PRELIMINARE*.....43

I. COMPREHENSIUNEA TEXTULUI LITERAR ŞI NON-LITERAR..... 46

1. Actul lecturii: definiție .....46

2. Caracteristicile lecturii în limba a doua.....46

3. Interacțiunea Cititor -Text - Context ..... 48

Contextul ..... ...
Textul ..... ..
Cititorul ..... 52
4. Procesele de comprehensiune ..... 54
Comprehensiunea propoziției şi frazei ..... 56
Ritmul lecturii ..... 55
Cuvintele necunoscute ..... 57
Sensuri oferite ..... 57
Sensuri deduse sau ignorate ..... 59
Comprehensiunea grupurilor de propoziții ..... 62
Comprehensiunea globală a textului ..... 63
Identificarea ideilor principale ..... 64
Rezumarea ..... gg
. EXPLICAȚIA, COMPREHENSIUNEA ŞI INTERPRETAREA TEXTULUI LITERAR ..... ....
1. Principii ..... g9
2. Explicația, comprehensiunea şi interpretarea de text ..... 71
Explicația ..... 72
Comprehensiunea şi interpretarea ..... 73
Variante de structurare a orelor de literatură ..... 76
3. Studiul textului epic ..... g2
Concepte teoretice şi aplicații ..... 83
Acțiunea şi configurarea acțiunii ..... 83
Ficțiune / referent ..... 86
Autor/narator - lector/ naratar ..... 86
Ficțiune / „narațiune" („istorie"/„povestire") ..... 88
Momentele acțiunii ..... 90
Personajele ..... ...
Timpul şi spațiul ..... -lq0
Interpretarea ..... ^94
Comentariul textului epic ..... 107
4. Textul dramatic ..... 108
Componentele textului dramatic: textul dialogat şi indicațiile autorului ..... 109
Analiza textului dialogat ..... 110

Interpretarea textului dramatic ..... 112
Textul dramatic şi spectacolul teatral ..... 112
5. Textul liric ..... 113
Perspective teoretice şi aplicații ..... 113
Asimilarea noțiunilor de teorie literară ..... 115
Studiul textului liric ..... 118
Istoria unor relecturi ..... 118
Specificul procesului de receptare a textului liric ..... 122
Etapele parcursului didactic ..... 125

PARTEA A TREIA: PRODUCEREA DE TEXT ..... 127

*CONSIDERAȚII PRELIMINARE* ..... 129

I. PRINCIPII FUNDAMENTALE ..... 131
1. Primul principiu: textul şi contextul extra-lingvistic ..... 132
2. Principiul al doilea: substanța şi coerența mesajului ..... 135
3. Principiul al treilea: textul şi aşteptările elevilor ..... 137
4. Principiul al patrulea: textul şi funcțiile limbajului ..... 138
5. Principiul al cincilea: reflecția ..... 139
II. TIPURI DE TEXT ..... 142
1. Textul expozitiv ..... 142
2. Textul argumentativ: dizertația şi prezentarea de carte ..... 143
3. Textul propriei oglindiri: jurnalul şi narațiunea personală ..... 147
4. Textul jocurilor cu limbajul: compunerea liberă ..... 154
III. EVALUAREA TEXTULUI SCRIS ŞI CEA A PROCESULUI SCRIERII ..... 159

ANEXE ..... 161
1. Modele de structurare a lecției ..... 163
2. Activități de grup ..... 165
3. Jocul de rol ..... ^gg
4. Jocul de rol şi scrisoarea ..... 170
5. Jocul perspectivelor şi interviul ..... 171

6. Modele grafice de organizare a textului ..... 172
7. Conceptul de definiție ..... 174
8. Activități de lectură interpretată ..... 175
9. Textele informative ..... 177
10. Ritmul lecturii ..... 179
11. Chestionar de evaluare a lecturii ..... 182
12. Cuvântul necunoscut ..... 185
13. Câmpul lexical şi câmpul semantic ..... 186
14. Subiectul, ideile principale şi ideile secundare ..... 188
15. Rezumatul ..... ...
16. Variante de clasificare a textelor ..... 195
17. Formularea întrebărilor şi corectarea răspunsurilor ..... 197
18. Lectura anticipativă ..... ..... 200
19. Comentariul de text ..... 202
20. Fişa de autoevaluare ..... ..... 203
21. Argumentația ..... 205
22. Redactarea prezentării de carte şi susținerea ei ..... 207

BIBLIOGRAFIE ..... ..... 209

bii din perspectiva jocului, vezi Ana şi Mircea Petean, *Ocolul lumii în 50 de jocuri distractive,* Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1996.

*2. Configurarea unor strategii didactice active, ce urmăresc utilizarea limbii în context.* Dobândirea unor capacități de a utiliza limba nu se poate face

prin expuneri magistrale, ci prin exersarea ei în contexte diverse. în clasă ca şi în afara ei, practica limbii trebuie să fie „semnificativă", să aibă sens pentru elev, să poată provoca dorința reală de comunicare. Pentru ca acesi lucru să se petreacă, demersurile didactice trebuie să depăşească spațiu

5. *Circumscrierea aspectelor comunicării nu numai din perspectiva realizării lor în limba şi literatura română, ci şi prin comparație cu realitățile corespondente din prima limbă a elevilor.* Raportul elevilor cu limba a doua

1. Ce strategii (cunoştințe) urmează a fi învățate?

louă momente al modelului corespund, într-o oarecare măsură, sice a fixării. Ceea ce le diferențiază este modul în care corelează învățării cu aşteptările circumscrise la începutul orei şi modul în hide, prin întrebări, noile cunoştințe înspre o viitoare lărgire a r. Momentul se structurează deci în jurul întrebărilor: „Care sunt ştințe dobândite şi cum răspund ele întrebărilor noastre inițiale?", t întrebări fără răspuns sau răspunsuri pentru care nu au fost întrebări?" şi „Ce alte lucruri aş dori să aflu, în continuare, despre Această ultimă interogație poate cuprinde, alături

## 2. Caracteristicile lecturii în limba a doua

Calitatea actu.ui lecturii poate fi măsurată prin rapida com^ şi coerența procesului de comprehensiune. ectura în limba a doua prezintă carențe meren e<a să le aibă în vedere în proiectarea şi real.zarea lecțiilor, aceste ,
sintetizate în următorii termeni:

[1] Helene Sabbah, Le *resume (1),* Hatier, Paris. 1991, p. 7.

[1] Ana şi Mircea Petean, *Jocuri ale figurilor retorice,* în op. *cit,* pp. 85-l11.

[1] Un asemenea tip de demers se întemeiază pe principiile pedagogiei constructiviste, ce diferențiază cunoştințele dobândite prin descoperire, în cursul învățării active, de cunoştințele factuale, însuşite într-o manieră pasivă, accentuând caracterul operațional şi gradul mare de remanență al cunoştințelor însuşite prin învățare activă. Vezi în acest sens Jean Piaget, *The Language and Thought of the Child,* Meridian, New York, 1955, şi Howard Gardner, *To Open Minds,* Basic Books, New York, 1991,

[1] Pentru o prezentare sintetică şi pertinentă a principiilor învățării explicite, vezi *L'enseignement explicite,* în Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture,* Ed. De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1990.

[1] ?', Cha ηes Temple ?i Jean Gillet' Lan^ge *and Literacy. A Lively Approach,* Harper Collins College Publishers, New York, 1996, pp. 259-270.

[1] întrebările vor fi adaptate specificului textului.

[1] Modelele acestor serii de întrebări se găsesc în Linda Rief, *Evaluation, Finding the Value in Evaluation,* pp. 12l-l47.